أثر برنامج تعليمي قائم على التفكير الاستراتيجي في تنمية مهارتي الاستماع والقراءة الاستراتيجية في اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية

إعداد

عبد الله حمود الجهني

المشرف

الأستاذ الدكتور أمين بدر الكخن

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في المناهج والتدريس

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

كانون أول، 2012

تعتمد كلية الدراسات العليا
هذه النسخة من ...
التوقيع.......... التاريخ..........

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

نموذج ترخيص

أنا الطالب : عبد الله حمود محمد العمشي الجهني أمنح الجامعة الأردنية و/ أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و / أو استغلال و / أو ترجمة و / أو تصوير و / أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها.

أثر برنامج تعليمي قائم على التفكير والاستراتيجيات في تنمية مهارتي الاستماع والقراءة الاستراتيجية في اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية

وذلك لغايات البحث العلمي و / أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و / أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: عبد الله حمود الجهني

التوقيع:

التاريخ: ٠٧/١٢/٢٠١٢م

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة "أثر برنامج تعليمي قائم على التفكير الاستراتيجي في تنمية مهارتي الاستماع والقراءة الإستراتيجية في اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية"، وأجيزت بتاريخ ٢٦ / ١١ / ٢٠١٢م.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور أمين بدر الكخن، مشرفاً أستاذ – مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية	....
الدكتور عايش محمود زيتون، عضواً أستاذ – مناهج وأساليب تدريس العلوم	....
الدكتور عبد الكريم سليم الحداد، عضواً أستاذ مشارك – مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	....
الدكتور نصر خليفة مقابلة، عضواً أستاذ مشارك – في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها (جامعة اليرموك)	....

تعتمد كلية الدراسات العليا
هذه النسخة من الرسالة
التوقيع.............التاريخ...........

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الإهداء

إلى أغلى الناس

والدتي حفظها الله وبارك فيها..

وأجزل عليها من فائض نعمه..

وأمدها بالصحة والعافية..

إلى روح والدي رحمه الله وأسكنه فسيح جناته..

إلى أخي الأكبر (فهد)..

والذي له الفضل والعرفان بعد الله في رعايتي ومساندتي..

إلى زوجتي وأولادي عمر وناصر ومازن ومحمد وتاما

بارك الله فيهم..

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة جهدي..

واسأل الله أن يجعل عملي خالصاً لوجهه الكريم..

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

شكر وتقدير

الحمد لله حمداً يليق بمقامه فهو القائل في كتابه **(وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِنْ كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ)** (سورة إبراهيم:الآية 7)، والصلاة والسلام على نبيه الأمين القائل:"من لايشكر الناس لايشكر الله "(سنن الترمذي، حديث صحيح)، وبعد:

فأما وقد أنهيت هذه الأطروحة فإنني أجد من الواجب أن أسند الفضل إلى أهله وفاءً وعرفاناً، وأتقدم بوافر الشكر والتقدير للجامعة الأردنية معقل الأصالة والعلم، التي أتاحت لي الفرصة للالتحاق بالدراسات العليا بها.

ولا يفوتني في هذا المقام أن أقدم شكري وتقديري إلى من وسعني بطيب قلبه، ورحابة صدره، ورجاحة عقله، وغزارة علمه، إلى من أسدى إلي نصائحه، وشملني بتوجيهاته وأولاني برعايته وتجاربه، وتابع هذاالعمل إلى أن خرج على هذه الصورة، المشرف على هذه الرسالة أستاذي الاستاذ الدكتور أمين بدر الكخن.

وأتقدم بالشكر والامتنان للسادة أعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور عايش محمود زيتون والدكتور عبد الكريم الحداد والدكتور نصر خليفة مقابلة؛ على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الاطروحة وعلى ماقدَّموه من ملاحظات لإثرائها، فجزاهم الله كل خير.

وأتقدم بوافر الشكر إلى السادة أعضاء لجنة التحكيم على ما قدموه من اقتراحات وآراء أسهمت في تطوير أدوات الدراسة وإثرائها، وشكري الجزيل إلى كل من أسهم في إنجاز هذا العمل.

وآخر دعوانا أن الحمدلله رب العالمين

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

فهرس المحتويات

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

فهرس الجداول

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

فهرس الملاحق

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أثر برنامج تعليمي قائم على التفكير الاستراتيجي في تنمية مهارتي الاستماع والقراءة الاستراتيجية في اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية

إعداد

عبد الله حمود الجهني

المشرف

الاستاذ الدكتور أمين بدر الكخن

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي قائم على التفكير الاستراتيجي في تنمية مهارتي الاستماع والقراءة الاستراتيجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة القريات. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد برنامج تعليمي، واختبارين أحدهما للاستماع، ويتكون من جزأين: الجزء الأول، ويحوي أحد عشر سؤالاً، من نوع الاختيار من متعدّد، والجزء الثاني يحوي ستة أسئلة على ذات النص، كانت من نوع الإنشائي القصير، والاختبار الثاني للقراءة الإستراتيجية، وقد تكوَّن من جزأين: الجزء الأول، يحوي اثني عشر سؤالاً، من نوع الإنشائي القصير، ويحوي الجزء الثاني ستة أسئلة على ذات النص، لكن السؤال السادس يتفرع منه ستة أجزاء، وقد خصص للاختبار مدة (45) دقيقة.

وتكوَّن أفراد الدراسة من (60) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي، تم توزيعهم في مجموعتين ضابطة، وتجريبية لكل منهما 30 طالباً، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب؛ لتحليل بيانات الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ البرنامج التعليمي كان ذا أثر وبدلالة إحصائية، في تعليم مهارتي الاستماع والقراءة الاستراتيجية لطلاب الصف الأول الثانوي في محافظة القريات.

وقد أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات وثيقة الصلة بنتائج أسئلتها.

الكلمات المفتاحية: برنامج تعليمي، التفكير الإستراتيجي، الاستماع، القراءة الإستراتيجية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة

لقد شهد القرن الماضي تطورات في المجالات كافة، وفي شتى العلوم والمعارف التي تمس الحياة اليومية للإنسان. وخصوصاً مجال الاتصالات المسموعة والمرئية والمكتوبة، وهي الطرق التي يستطيع من خلالها الناس التواصل بسرعة بالرغم من بعد المسافات. وتعمل وسائل الإعلام على مدار الساعة لتأتي بكل جديد. وهذا الأمر يسلط الضوء على أهمية الاستماع والقراءة، ذلك أنهما من أهم وسائل الاطلاع على كل جديد.

وللاستماع مكانة بين فنون اللغة ومهاراتها المتنوعة، فهو فنّ لغوي يُبنى على إجادة اكتسابه وتعلّمه النجاحُ في اكتساب باقي المهارات اللغويّة وتعلّمها، وهو عمليّة واعية موجّهة لاكتساب المعارف والمعلومات والخبرات وتعلّمها؛ وذلك بقصد إنشاء البنى المعرفيّة التي تكوّن في مجموعها الخلفيّة المعرفيّة للمتعلّم. ومهارة الاستماع من أكثر المهارات اللغوية استعمالاً في عملية التعلّم؛ لذلك لا بدّ من التركيز عليها باعتبارها مهارةً قابلة للتعلّم والتعليم، وتنمية مهاراتها الفرعية لدى المتعلمين (Shang, 2008).

وعملية الاستماع هي المقدمة الطبيعية لمعظم العمليات الفكرية والعقلية للمتعلمين، وهو مفتاح الفهم والتأثر والإقتناع بالأفكار، وهو مهارة مهمة إذ إنه يبني الثقة والمودة المتبادلة ويعزز التفاهم والتواصل (جروان، 2002).

والاستماع فنٌّ من فنون اللغة، يستطيع الطالب من خلاله اكتساب المفردات اللغوية، وأنماط الجمل والتراكيب، والأفكار والمفاهيم، ويكوِّن لديه القدرة على الاتصال بالآخرين، وفهم آرائهم والتعامل معهم بأسلوب يمكّنه من التقدم والاستمرار، ومهارات الاستماع كثيرة يمكن التدريب عليها من خلال الممارسة لتنمية هذا الفن، ولها علاقة وثيقة بمهارات اللغة الأخرى (الهاشمي والعزاوي، 2005).

والاستماع عملية إنسانية مقصودة تستهدف اكتساب المعرفة، حيث تستقبل الأذن بعض حالات التواصل المقصودة، وتحلل فيها الأصوات، وتُشتق معانيها من خلال الموقف الذي يجري فيه الحديث وسياق الحديث نفسه، والخبرات والمعارف السابقة للفرد، ثم تكوين أبنية المعرفة في الذهن (طعيمة ومناع، 2001).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

والاستماع تفكير؛ لأنه يتطلب من المتعلم التمعّن فيما يسمعه، وتنظيمه في الذهن، لفهمه والتوصل إلى معنى وقيمة لما يسمعه، ليستطيع الإجابة والتواصل بناء على ما كونه من أفكار ومعانٍ (Shipley, 2010).

وبناء على ما سبق، فعمليّة الاستماع تبدأ بالاستقبال الميكانيكي للأصوات عن طريق الأذن، وهو ما يعرف بالسمع. ثم تأتي مرحلة تمييز هذه الأصوات والتعرّف إليها، وتحديد متشابهاتها من مختلفاتها عن طريق التوافق ما بين الأذن والعقل، وهو ما يعرف بالإدراك الحسيّ.وبعد ذلك تأتي مرحلة فهم ما تحمله هذه الأصوات من أفكار ومضامين، وهو ما يعرف بإدراك المعنى. ويسعى المستمع من خلال عملية الاستماع إلى تحقيق الهدف الأساسي وهو الفهم، وتقوم عملية الاستماع على: فهم المعنى الإجمالي للمسموع، وتفسير المسموع والتفاعل معه، ونقد ما يُستمع إليه وتقويمه، وتفاعل خبرات المستمع والمتكلم، وتتم عملية الاستماع ومستوى الفهم وفقاً للخلفية المعرفية للمستمع، وخبراته السابقة، ومدى استخدامه لاستراتيجيات الاستماع الفعّالة (Tompkins, 1998; Farris, 1997).

ولأنّ الجهود المبذولة لتنمية مهارات الاستماع لا تزال في حدود الطرائق والأساليب التعليمية التقليدية، التي ثبت قصورها عن تلبية المطلوب منها (السليتي، 2008؛ مدكور، 2000؛ الشرايري، 2004)، ومحاولة لتخفيف الضعف الحاصل في مهارات الاستماع لدى المتعلمين؛ فإنّ الحاجة أصبحت ملحة لتعليم استراتيجي، من خلال مجموعة من الإجراءات الدقيقة المنتظمة، وعبر مواقف تعليمية تعلّمية مناسبة.

ولما كان للقراءة من أهمية كبيرة في إنجاح العمليّة التعليمية التعلّمية، وجب على المعلّم أن يكون على دراية خاصة بالطرائق والأساليب التي تكسب المتعلمين مهارات القراءة بأفضل شكل. وعند الحديث عن القراءة لا يقصد بها العملية السطحية أو الميكانيكية التي تعمل على فك الرموز المكتوبة، وتحويلها إلى أصوات منطوقة، إنما المقصود القراءة بالمستويات العليا، التي يعمل القارئ من خلالها على تجاوز قراءة السطور إلى قراءة ما بين السطور وما ورائها، بحيث يتمكن القارئ من تمييز جيد المكتوب من رديئه فيما يقرأ، وأن يحدد ميولات الكاتب واتجاهاته وأهدافه غير المصرح بها، وذلك بهدف الوصول إلى فهم عميق من خلال التفاعل الحقيقي بين خبرات القارئ والمادة المقروءة. ومن هنا تتضح أهمية القراءة بمستوياتها العليا، وأنشطتها العميقة (حبيب الله، 2002).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ومع تزايد الإنتاج الذي يصدر عن دور النشر والطباعة، فإنه يصبح لزاماً على المتعلمين اكتساب الاستراتيجيات القرائية المتنوعة، التي يستخدمها الكاتب حسب مطابقتها للنص المقروء، فيناقش ما يقرأ، ويحكم على الحجج والبراهين من حيث الضعف والقوة (عبد الحميد، 2001).

وتتضمن القراءة القدرة على التحليل والاستنتاج من خلال التفاعل الإيجابي مع النص، فالقراءة إذن عملية لحل مشكلة ما، ذلك أن المتعلم يوظّف المفاهيم، ويطوّر فرضيات ويختبرها للوصول إلى المعنى، فالقراءة تفكير مقصود، يتم من خلاله بناء المعنى في أثناء تفاعل المتعلمين مع النص، وبذلك يصبح بناء المعنى من النص عملية تبادل مشترك للأفكار (زايد، 2006).

وتعد القراءة إحدى مهارات اللغة وأبرز روافد المعرفة، ومن خلالها يتعرَّف المتعلم على ما يحيط به، وقد وُصفت بأنها عملية مركبة تتألف من عمليات متشابكة، يقوم بها المتعلم للوصول إلى المعنى المنشود، وهي وسيلة لاكتساب خبرات جديدة، وتسهم في تطوير تفكير المتعلم (Chaaya &, Ghosn, 2010).

ويعرف كاتمس وهارمون (Katims &, Harmon, 2000, p: 283) القراءة الاستراتيجية أنها: "أداة تستخدم لمساعدة المتعلمين في فهمهم للنص المقروء، وتسهيل عملية تعلمهم، من خلال التركيز على ما يعرفه المتعلمون حول النص المقروء".

ويعرفها أفلير باتش وآخرون (Afflerbach, Pearson &, Paris, 2008, p: 366) أنها: "محاولات مقصودة موجهة لمراقبة جهود المتعلمين، وعملياتهم القرائية، وتعديلها؛ للوصول إلى فهم أعمق، وبناء المعاني".

كما عرفتها الهلسة (2004ــ ص، 19) أنها: "مجموعة من العمليات العقلية التي تعتمد على استراتيجيات قبل القراءة وأثنائها وبعدها".

يلاحظ من التعريفات السابقة للقراءة الاستراتيجية أنها قد اتفقت على أن القراءة الاستراتيجية هي مستوى عالٍ من القراءة تتطلب من القارئ التفكير الاستراتيجي العميق فيما يقرأ؛ ليتمكن من الحكم على المقروء، بعدما يتنبأ بما سيقرأه.

ولأنَّ القراءة الاستراتيجية تفكير، فإنها تتضمن العمليات جميعها التي يتضمنها التفكير. ويفترض بياجيه في هذا المجال أنَّ التعلُّم تفكير، والقراءة عملية ذهنية كلّية تكيفية. وتتضمن

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملاحظة –عمليات البحث لتحديد الهدف من القراءة– والتصفح والمسح، والربط والعلاقات، والصور الذهنية، والاسترجاع ثم الربط بالصورة الكلية. وعمليات القراءة عمليات ذهنية توضح وتفسر وتربط، ثم هي عملية بناء وتوليد تعميمات، وهي نتاج نهائي للتعلُّم، فالقراءة بناء التعميمات التي يستخلصها القارئ (Juan &, Madrid, 2009).

وفي القراءة الاستراتيجية يقوم الطالب بممارسة القراءة الهادفة للتوصل إلى معانٍ جديدة، من خلال تخطيط للمادة المقروءة، ووضع مجموعة من البدائل، لتجاوز العقبات القرائية التي قد تواجه الطالب خلال القراءة (قحوف، 2009).

فالاستماع والقراءة عمليتان متداخلتان في عملية تعلم الطلاب، وفي هذا الطرح تبرز الحاجة لدمج مهارتي القراءة والاستماع من خلال النظر في القضايا الآتية: أهمية القراءة الاستراتيجية وأهمية الاستماع، والعمل على تنمية مهارات القراءة الاستراتيجية ومهارات الاستماع لدى الطلاب وتنمية مهارتي التخمين والتقويم لديهم (Quiros, 2008).

ويجب أن تقدم للطلبة أدوات علمية تمكنهم من التفكير بعمق ومنطق وإصدار الأحكام على ما يصل إليهم من معلومات، فمن خلال إكسابهم مهارات التفكير الاستراتيجي والقراءة الاستراتيجية وفهم المسموع فإنهم ينخرطون بدور فعال في القضايا التي تحيط بهم ويجب أن تصبح هذه الممارسات يومية طبيعية في المدارس (Daodee, 2002).

وتعلم الاستماع والقراءة وتعليمها يحتاج إلى أساليب تعتمد على التفكير؛ لبناء الفهم والتعمق فيها، ولكي يستطيع المتعلِّم اختيار الاستراتيجية المناسبة للوصول إلى المعنى الملائم، لا بد أن يستعين بطرق تفكيرية بعيدة المدى، ولا أدل على ذلك من استخدام التفكير الاستراتيجي في الاستماع، وفي القراءة (Ediger, 1999).

ويشكل التفكير الاستراتيجي طريقة ذكية لتناول القضايا والمواقف التعليمية، ففيه يتم الاهتمام بالجانب المفاهيمي وتطبيقه في الوقت نفسه، ويركز على الكل والأجزاء، ويأخذ بعين الاعتبار العلاقات المتبادلة بين مختلف أطراف الموقف التعليمي. ويتناول الطالب المشكلة من خلال فهمه لإطارها العام ثم يُحللها ويجزئها لأجزاء لها دلالتها، ويبين الأجزاء ضمن الإطار العام للنص الذي يتضمنها(Helgerson, 2007).

ويمتاز الأشخاص ذوو التفكير الاستراتيجي بقدرتهم العالية على التفكير المنطقي الواضح المعالم والمُجرد، وهم يمتلكون القدرة على تكوين شبكة علاقات متكاملة دون حواجز مع مختلف

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

فئات المجتمع، وينقلون التفكير إلى صور وإطارات مفهومة بسهولة، وهم يطورون تفكيرهم باستمرار من حالة إلى حالة أخرى أفضل (Iranzaden, Emari, &, Bevrani, 2009).

ويتم تطوير التفكير الاستراتيجي لدى المتعلمين بأساليب عدة، ومنها وضعهم في مواقف تتعلق بمشكلة تتطلب حلا، وهذا بدوره ينتج نشاطاً تفكيرياً نشطاً، ويعملون على التوصل إلى معرفة الحل الأمثل للمشكلة المطروحة اعتماداً على إدراكهم وتحليلهم للمشكلة، ومعرفتهم المبنية على خبراتهم من خلال توظيفهم للمهارات اللغوية المختلفة (الفواز، 2008).

وبناءً على ما سبق، فقد جاءت هذه الدراسة لتقصي أثر برنامج تعليمي قائم على التفكير الاستراتيجي في تنمية مهارتي الاستماع و القراءة الاستراتيجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تأتي مشكلة الدراسة من واقع الممارسة الميدانية والملاحظة المستمرة لتدريس اللغة العربية في المملكة العربية السعودية، فقد لاحظ الباحث أهمية البحث عن طرائق تدريسية جديدة في تعليم اللغة العربية وتعلُّمها، نظراً لحداثة مناهج اللغة العربية في المملكة.

ويرى الباحث أنَّ الطلاب ما زالوا يعتمدون الطرائق التقليدية في فهم المعاني وصياغة التعبيرات الملائمة، أما المعلمون، فما زالوا يعلّمون الاستماع والقراءة بطريقة روتينية، ترتكز على الحفظ المؤقت لمعاني المفردات، دون أن يحاولوا تعليم الطلاب تكوين المعاني من خلال الفهم لها وللسياقات التي تأتي بها، وأنَّ تعليمهم للاستماع يتم بطرق قد لا تكون فعالة في الغالب، مما لا يدع مجالاً لدى الطلاب للتفكير والتأمل في المعاني.

لذا حاولت هذه الدراسة البحث في أثر البرنامج التعليمي القائم على التفكير الاستراتيجي في تنمية مهارات الاستماع، وتنمية مهارات القراءة الاستراتيجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ولذلك فقد حُددت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

-ما أثر برنامج تعليمي قائم على التفكير الاستراتيجي في تنمية مهارات الاستماع، وتنمية مهارات القراءة الاستراتيجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

ويتفرع منه السؤالان الآتيان:

- ما أثر البرنامج التعليمي القائم على التفكير الاستراتيجي في تنمية مهارتي الاستماع (التخمين، والتقويم) لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- ما أثر البرنامج التعليمي القائم على التفكير الاستراتيجي في تنمية مهارتي القراءة الاستراتيجية (التخمين، والتقويم) لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

أهمية الدراسة ومبرراتها

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في تناولها موضوعاً مهماً في مجال اللغة العربية، وهو التفكير الاستراتيجي، وتوظيفه في تعليم الاستماع والقراءة الاستراتيجية، كما يمكن أن تلفت أنظار المسؤولين عن تدريب المعلمين إلى أساليب تدريسية جديدة قد تكون ذات أثر إيجابي في الصفوف المدرسية.

وتستمد الدراسة أهميتها العملية من أنها قد تزوِّد معلمي اللغة العربية باستخدام تطبيقي وظيفي للتفكير الاستراتيجي، وتوضيح خطواته وتنظيمه، ليكون على صورة مخططة ومنظمة، والاستفادة منها في اللغة العربية والمواضيع الدراسية الأخرى، وتحدد فيها مؤشرات الأداء التي يمكن التثبت من تحققها؛ وبذلك قد يتطور منحى تدريسي لغوي في تعلُّم الاستماع والقراءة الاستراتيجية، وبذلك يزداد دور الطالب ليصبح أكثر نشاطاً وحيوية في استخدام معالجات لغوية مختلفة، مما يمكن من تحسين تفكيره. كما توفر هذه الدراسة دليلاً علمياً موجهاً للمعلم داخل الغرفة الصفية في أثناء تدريس الاستماع والقراءة الاستراتيجية.

حدود الدراسة ومحدداتها

1- قام الباحث بإعداد اختبارين (اختبار الاستماع، واختبار القراءة الاستراتيجية)، لذا فإنَّ الدراسة اقتصرت على نتائج الاختبارين المستخدمين بخصائصهما السيكومترية.

2- اقتصارها على طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة القريات في الفصل الثاني من العام الدراسي 2012/2011.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

التعريفات الإجرائية

البرنامج التعليمي: مجموعة من الأنشطة والخبرات التعليمية، القائمة على التفكير الاستراتيجي أعدت بقصد تدريس مهارتي الاستماع والقراءة الاستراتيجية لدى أفراد الدراسة، ويتضمن هذا البرنامج الأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس، والأنشطة، والتقويم.

القراءة الاستراتيجية: هي مجموعة من العمليات العقلية التي يستخدمها القارئ للوصول إلى فهم عميق للمادة المقروءة، وذلك من خلال اختيار الاستراتيجية المناسبة، وتطبيقها على النص المقروء، ابتداءً من مرحلة ما قبل القراءة، وانتهاءً بمرحلة ما بعد القراءة.

التفكير الاستراتيجي: عملية تطورية تبدأ بفهم المكونات الظاهرة وجزئياتها، وما تتضمنه من مفاهيم ومصطلحات، ثم التحليل، وتنتهي بالتركيب، وإضافة الأفكار التي تُبنى على منهجية إبداعية (يونس، 2002، ص 60).

ويُعرَّف التفكير الاستراتيجي إجرائياً في هذه الدراسة بأنه مجموعة الأنشطة التدريبية التي صممها الباحث لتعليم القراءة الاستراتيجية والاستماع.

الاستماع: حالة عقلية تمثل اندماج الخبرات السابقة لدى المتعلم، مع مراعاة ما يتلقاه ويستوعبه من أفكار ومعلومات من المادة المسموعة. ويُعرَّف الاستماع لأغراض هذه الدراسة إجرائياً بمستوى الأداء على اختبار الاستماع المبني على التفكير الاستراتيجي، كما أعده الباحث.

طلاب الصف الأول الثانوي: الطلاب الملتحقون بالصف الأول الثانوي في مدارس التعليم العام في القريات بالمملكة العربية السعودية للعام (1432/ 1433) هـ.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

مرت اللغة العربية ومهاراتها بالعديد من مراحل التطور في التدريس، فمن الطريقة التركيبية إلى التحليلية، في محاولة لتقديم الأفضل في تعليم الطلاب، وتشتمل اللغة العربية على مهارات متداخلة ومترابطة، وتقع إما في جانب الاستقبال (الاستماع والقراءة)، وإما في جانب الإرسال (الكلام والكتابة)، ويحتوي كلا الجانبين على التفكير الذي يطلق عليه أحياناً الفن اللغوي الخامس، حيث إن المهمة الأساسية للغة هي التواصل اللغوي والتفاهم بين أفراد المجتمع. وكلما كانت الرموز اللغوية كان الاتصال جيداً (لافي، 2006).

وعليه، فإن الاستماع هو أول المهارات اكتساباً، وهي العمود الفقري للبناء اللغوي، ولذلك ينبغي أن تلقى الاهتمام الذي تستحقه، وفيما يأتي تناول لموضوع هذه المهارة.

وتعد مهارات الاستماع من المهارات اللغوية التي ينبغي الاهتمام بها، فالنمو اللغوي لدى المتعلمين قبل المدرسة يعتمد على الاستماع اعتماداً رئيساً، فعملية استماعهم للأقران الآخرين، والتفاعل معهم، تسهم في تغذية المخزون اللغوي لديهم، وتشكيل ثروتهم من الخبرات والأفكار والمعلومات والألفاظ والتراكيب (الخزاعلة، 2006).

والاستماع عملية عقلية تتطلب من المستمع جهداً يبذله في متابعة المتكلم، وفهم معنى ما يقوله واختزان أفكاره واسترجاعها إذا لزم الأمر وإجراء عمليات ربط بين الأفكار المتعددة، وللاستماع دور مهم في عملية الاستيعاب والتحصيل لدى الطلاب، وهم في أشد الحاجة إلى تنمية هذه المهارة في بداية مراحل تكوينهم اللغوي والمعرفي لما لها من فائدة ونفع لهم في المراحل الدراسية والحياتية القادمة (Wong &, Schoech, 2010).

ويصعب على المتعلمين التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم، دون التمكن من مهارات الاستماع واستخدامها استخداماً فعالاً، ابتداءً من الفهم الإجمالي للمسموع وتفسيره، ومروراً بتقويم المسموع ونقده، وانتهاءً ببناء المعنى الجديد من الرسالة المسموعة (الخزاعلة، 2006).

وتقوم عملية الاستماع على جزأين متكاملين، وهما: فك الرموز المسموعة، وفهم ما تحمله هذه الرموز من أفكارٍ ومضامين، ولكلٍّ من هذين الجزأين مهارات يجب أن يُعتنى بها في مواقف التعلّم والتعليم، فتُنمَّى لدى المتعلمين خلال عملية التعليم، ويتم ذلك من خلال التعليم المنظّم القائم على الممارسة والتدريب والمران (Abdelhafez, 2006; van, &, kintsh, 1983).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ولذلك لا بد عند تعليم مهارات الاستماع من التخطيط الواعي، واستخدام الأساليب والنماذج والاستراتيجيات والطرق الفعالة لتعليم مهاراتها.

وتوفر الاستراتيجيات بيئة تعلمية تعليمية تتيح فرص ممارسة مهارات الاستماع، فيفهم المتعلّم الأفكار العامة للمسموع، ويفسره ويتتبع تسلسل أفكاره الجزئية؛ لتحليله وإصدار الأحكام عليه، ويبين أهميته، ويقترح عنواناً له، ثم يعطي رأياً فيما استمع إليه بالتأييد أو المعارضة، ويتفاعل معه فيصنفه إلى حقائق وآراء (قطامي وقطامي، 1998).

وتأتي أهمية الاستماع من دوره الاستراتيجي في تكوين شخصية المستمع وصقل بنيته الفكرية، فيتمكّن من استقبال الرسائل اللغوية المتعدّدة وتفسيرها وفهمها بعمق والتفاعل معها. ويعدّ الاستماع ركنًا أساسًا للتنمية اللغوية، فالمتعلم يكتسب ذخيرته اللغوية وتراكيبه وطلاقته، والقواعد الصرفية والنحوية للغة، ويبني معرفته من خلال الاستماع إلى اللغة وفهمها والتفاعل معها (الخمايسة، 1999؛ نصر، 1997؛ Engraffia et al., 1999).

وتتضح أهمية الاستماع للمتعلمين من كونها أكثر المهارات اللغوية ممارسة، كما أنها المزود لهم بالمفردات والتراكيب والصياغات اللغوية والأبنية، التي تعمل على زيادة معرفتهم وقدرتهم على الاستمرار بالتعلم والنجاح فيه، فتقوم مهارات الاستماع بتكوين مهارات القراءة والاستعداد لها، وتنمية مهارات التحدث، فيكتسب المتعلمون الطلاقة اللغوية والجرأة فيكتسبون المهارات الاجتماعية، كما أن التمكن من مهارات الاستماع يعزز المهارات الكتابية بأشكالها جميعها من سردية ونقدية ومنطقية (Engraffia et al., 1999).

وتأسيسًا على الأهمية السابقة للاستماع، وما يقوم به من دور فعال في عملية التعلم اللغوي، فقد سعى كثير من التربويين وأصحاب الاختصاص إلى دراسة هذا الميدان دراسة مستفيضة. فعرّف مدكور (2000، ص. 60) الاستماع بأنّه: "عمليّة معقدة في طبيعتها تشتمل على إدراك الرموز اللغويّة المنطوقة عن طريق التمييز السمعي، وفهم مدلول هذه الرموز، وإدراك الوظيفة الاتصالية أو الرسالة المتضمّنة في الرموز أو الكلام المنطوق، وتفاعل الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لذلك". وعرّفه طعيمه (2000، ص: 143) بأنه: "عملية إنسانية مقصودة تهدف إلى الفهم والتحليل والتفسير ثم البناء الذهني".

كما عرّفه عطية (2007، ص: 217) بأنّه: "عمليّة ذهنيّة واعية مقصودة ترمي إلى تحقيق غرض معين يسعى إليه السامع تشترك فيه الأذن مع الدماغ، إذ تستقبل الأذن الأصوات،

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وتنقل الإحساسات الناجمة عنها إلى الدماغ، فيحللها ويترجمها إلى دلالاتها المعنوية في ضوء المعرفة السابقة لدى المستمع وسياقات الحديث والموقف الذي يجري فيه".

ويتبين من التعريفات السابقة أن الاستماع عملية إعادة بناء المعنى عن طريق التفاعل بين ما في المسموع من أفكارومعارف ومعلومات وخبرات جديدة، وما في البناء اللغوي للمستمع من معارف ومعلومات وخبرات سابقة، ويتم ذلك عن طريق توظيف مجموعة من عمليات التفكير المعرفية وفوق المعرفية.

ويُصنف الاستماع إلى أنواع متعددة، وسبب تعددها هو اختلاف أصحاب الاختصاص في طريقة تصنيفها، فمنهم من صنفه حسب وظيفته، فنظروا إلى الاستماع من الزوايا الآتية:

1. الاستماع الاجتماعي: وهو الذي يمارسه المتعلم في موقف اجتماعي معين، ويتمثل هذا النوع بالتزام المتعلم بأن يكون قارئًا،أو متكلمًا،أو مستمعًا.
2. الاستماع الثانوي: مثل الاستماع إلى النشيد مع مزاولة عمل آخر كالرسم أو الكتابة.
3. الاستماع الإيقاعي: وهو الذي يُمارس بوصفه هدفًا مستقلاً في ذاته، مثل: الاستماع إلى حوار بين طرفين، أو الاستماع إلى نقاش (الشرايري، 2004).

وصنف العيسوي وموسى والشيزاوي (2005) الاستماع إلى أنواع أخرى، منها:

1. الاستماع التحليلي، وهو ما يحتاج إلى الانتباه الكامل من المستمع؛ لأنه يتوقع استماع شيء يحتاج إلى تحليل.
2. الاستماع الفعّال الواعي، ويتطلّب من المستمع الإيجابية؛ لأنه يهدف إلى الإيجاز والاختصار في فهم ما في المسموع من معانٍ ومضامين.
3. الاستماع المركّز، وينصبّ اهتمام المستمع هنا على أخبار معينة؛ لمتابعتها والتركيز عليها.
4. الاستماع الإيجابي، وهو يحتاج إلى تفاعل ذكي لمشاركة المتحدّث عناصر الحديث، بغية مناقشته فيما بعد.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وبتنوع النظرات إلى الاستماع، فإنه يبقى عملية معقدة، فهو عملية تفكير معقدة؛ لذلك فإنه يشتمل على مكونات إدراكية مهمة، منها:

-دقة الاستماع، والانتباه المركز، الذي تظهر آثاره في درجة لباقة المستمع.

-فهم الموضوع فهماً شاملاً، وذلك من خلال إتقان المستمع لجوانب المهارات الأساسية التي تشمل: التحليل، والتفسير، والموازنة.

-تدوين الحديث، أو موضوع الاستماع (عاشور والحوامدة، 2007).

ولتحقيق المكونات الإدراكية السابقة لدى المتعلمين، فلا بد من استخدام عدد من الإجراءات التعليمية التي تعمل على تنميتها، مثل: إتاحة الفرص للمتعلمين كي يتعلّموا القواعد العامة للاستماع، وقيام المعلّمين بتحديد المهارات التي يريد تنميتها لدى المتعلمين، وتوضيح الهدف من الاستماع، والتدرّب على حسن الإصغاء والانتباه من أجل فهم ما يُسمع دون تشتت، والتدرّب على تدوين الأفكار والملاحظات في أثناء الاستماع، وتعزيز عادات الاستماع الإيجابية لدى المتعلمين، وتعويد المتعلمين على الاستماع ذاتيًا لوسائل الإعلام المتنوعة (الهاشمي والعزاوي، 2005؛ جبر، 1992؛ Rega, 2000; Farris, 1997).

ويتضح مما سبق أن عملية تعليم مهارات الاستماع قامت على أساس من الإعداد والتخطيط المسبق لا على الارتجالية؛ مما يتطلب من المعلّم أن يكون واعيًا بمهارات الاستماع والعوامل المؤثرة في تشكيلها، وقادرًا على تحسين البيئة الصفية لإثراء عمليّة التعليم والتعلّم (مراد، 2002؛ Denning, 2001). ويعد تدريب المتعلمين على اكتساب مهارات الاستماع ضرورة واجبة للتماشي مع معطيات التعليم الحديث، فمهارة الاستماع تحتل مساحة واسعة في مقررات اللغة العربية؛ إذ إنها تمثل جانباً من معظم العمليات التعليمية التعلمية؛ للتواصل بين المتعلمين داخل الغرفة الصفية وخارجها.

تنمية مهارة الاستماع

تحتاج مهارة الاستماع إلى عدد من الاستراتيجيات لتطويرها، فمنها ما يستخدمها المعلم، ومنها ما يستخدمها الطلاب، وهي:

-إتاحة المعلم المجال للطلاب؛ ليتعلموا الأصول العامة للاستماع.

-قيام المعلم بتحديد المهارة التي يريد تنميتها عند الطلاب.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

–توضيح المعلم لطلبته الغرض من الاستماع.

–تدريب الطلاب على حسن الإصغاء والانتباه من أجل فهم ما يسمعون دون تشتيت، والبُعد عن المؤثرات الخارجية.

–تدريب الطلاب على الاستماع المنظم، وعلى تدوين أفكارهم وملحوظاتهم عند الاستماع، وعدم الانشغال عن الكلام المسموع، وعدم مقاطعة المتكلم، والانتظار حتى ينتهي من كلامه ثم بعد ذلك تبدأ المناقشة والحوار.

–تعزيز عادات الاستماع الإيجابية لدى الطلاب، باستخدام الألفاظ التي تعزز الاستماع الفعال، وتجنب الأحكام اللفظية وتقييم الأفكار.

–استخدام المعلم أسئلة مفتوحة لمساعدة الطلاب على تطوير مهاراتهم في ربط الأفكار والاستنتاج والمقارنة وتقويم الأفكار.

–قيام المعلم بعملية التقويم، وذلك بإعداد أسئلة تخص الموضوع المستمع إليه، وتتم مناقشتها مع الطلاب لقياس ما تحقق من فهمهم للمهارة التي يستمعون إليها.

–تعويد الطلاب على الاستماع ذاتياً لوسائل الإعلام المتنوعة، وتدوين ملحوظاتهم عمّا سمعوه، وهنا يكون دور الطالب مباشراً، كأن يلقي قصة استمع إليها، ويناقش زملاءه فيها (الهاشمي والعزاوي، 2005).

وحتى تتم عملية تعليم مهارات الاستماع بطريقة صحيحة سليمة، لا بد من أن تقوم على أساسيات عدة، (خاطر، 1989، ص: 165 – 168) من أهمها:

1. الانتباه، وحذف عوامل التشتت والتشتيت: وهو مطلب رئيس لسماع الرسالة و تفسيرها.
2. التدريس السليم: وهو الركن الأساس في زيادة وعي المتعلم بأساليب توجيه الانتباه.
3. فهم الرسالة: ويتطلب فهم المتعلم لكيفية توجيه ما يعرفه عن الموضوع في محاولة لتفسيره.
4. الاستماع الجيد: وهنا يتوجب على المتعلم الاستفادة الكاملة من التفاصيل.
5. تكوين مهارة الاستماع: وذلك يتطلب التدريب المنظم.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

العلاقة بين الاستماع والقراءة

إن مهارتي الاستماع والقراءة متشابهتان أساساً، فكلاهما يشمل استقبال الأفكار من الآخرين، فالقراءة تتطلب النظر والفهم، ويتطلب الاستماع الإنصات والفهم (Goff, 2004).

والاستماع والقراءة معاً مصدران للخبرات التي تستثمر في تعليم اللغة. فيُلاحظ أن المادة التي صيغت صياغة خاصة يشد إليها المستمع أو القارئ الذي أعدت له (Quiros, 2008). ففي الاستماع يُشاهد المعلم أو الطالب يقرأ، وسائر الطلاب يتابعونه عن طريق الاستماع، وفي القراءة الجهرية يُشاهد الطالب أو المعلم يقرأ، والباقون يستمعون. وهذا يؤكد أن تقدم الاستماع يؤدى إلى تقدم في القراءة وذلك لاعتمادهما على مهارات: التعرف، والفهم والتفاعل، والنقد، والقدرة على استخدام الخبرات في الحياة (الخويسكي، 2008).

ويعد إهمال الاستماع وعدم تنميته والتدريب عليه عند بعض الأطفال سبباً من أسباب ضعفهم في القراءة، ولذا فإن الكلمات الأكثر سهولة في القراءة هي الكلمات التي سمعها الطفل وتكلم بها من قبل (Vidal, 2010).

والتدريب على مهارات الإصغاء يحسن مهارات القراءة،إذ وجد أن المفردات المكتسبة لدى الطلاب عن طريق الأذن أكثر من المفردات التي تم حفظها عن طريق البصر. كذلك وجد أن حجم الكلمات المكتسبة من خلال السمع يساعد بدرجة أكبر على القراءة (Denning, 2001).

ومن خلال حسن الإصغاء والاستماع في المواقف الحياتية المختلفة والدراسية يستطيع الطالب أن يتقن مخارج الألفاظ ونطقها الصحيح ويتعرف عليها من خلال الاستماع الذي ينمى لديه الاستعداد للقراءة وعن طريق القراءة ونموها يتعرف الفرد على شكل الكلمة ووضعها وسط الجملة مما يكسبه مهارة الكتابة (Diakiodoy, 2005).

وترتبط مهارات الاستماع ارتباطاً وثيقاً بمهارات القراءة، فالعلاقة بينهما علاقة عضوية، وتتضح طبيعة العلاقة في عملية تشكيلهما لجانب الاستيعاب اللغوي الذي يعمل على تنمية المخزون اللغوي لدى المتعلمين. ويعتمد كل من الاستماع والقراءة على الخبرة السابقة للمتعلمين في محاولة لفهم النصوص المقروءة والمسموعة لاستيعابها والتفاعل معها(Ediger, 1999). كما أن القراءة تستند إلى الاستماع، وتتحدد القدرة على القراءة من خلال تحديد القدرة على الاستماع (Bohlken, 1998).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وبناءً على طبيعة العلاقة بين الاستماع والقراءة، فإن أساس النجاح وتقدمه في مهـــارات القراءة تستند إلى النجاح في مهارات الاستماع؛ فمن يستمع بمستويات عليا، فيفسر ويحلل وينقد ويعيد بناء المسموع، فإنه قادر على أن يستوعب النصوص المقروءة، ويمارس عليها عمليـــات الفهم السابقة نفسها (مجاور، 2000). وبناء عليه، فإن عدم التدريب المُخطط والمنظم، يؤثر سلباً في مستوى التمكن من مهارات القراءة بمستوياتها المختلفة.

وعند الحديث عن الاستماع ومهاراته، لا بد من التطرق إلى العلاقات القائمة بين مهارات الاستماع، ومهارات التفكير، وتوضيح العلاقة القائمة بينها. فعملية تخمـــين موضـــوع المـــادة المسموعة والتنبؤ به، هو عين مهارة التفكير المتمثلة بالتنبؤ، كما أن عملية إصدار أحكام علـــى النص المسموع، هي عين عمليات التفكير المتمثلة بالتقييم والتقويم (بشارة، 2003). فالاستماع هو عملية تفكير، تسعى إلى الفهم والاستيعاب، والنقد والتقييم والتقويم.

ويتجلّى الارتباط الكبير بين الاستماع والقراءة من خلال النظر في الطريقة التي يُبنى عن طريقهما المخزون اللغوي، فكلاها تستقبل المادة المسموعة والمقروءة، وتعمل على التفاعل مع هذه المادة، وتمزجها في ذهن المتعلم، ومن هنا تُبنى المعرفة الجديدة، وفيما يأتي يتم التطـــرق إلى القراءة وخصوصا القراءة الاستراتيجية.

القراءة الاستراتيجية

تعد القراءة من أهم أدوات اكتساب المعرفة، ومن أهم وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي. وقد بين الرشيدي وصلاح (1419 هـــ) أن القراءة تتضمن عمليتين متصلتين: الميكانيكية وتتضمن رؤية القارئ للتراكيب والكلمات والحروف المكتوبة والنطق بها، والعملية العقلية الأخرى، وبها يتم تفسير المعنى وتشمل هذه العملية الفهم والتحليل والاستنتاج والفهم الضمني.

ويرى كورلاند (Kurland, 2002) القراءة بأنها الرموز المكتوبة التي تستدعي معانياً تكونت عن طريق الخبرة السابقة التي مر بها القارئ وتمكنه من اشتقاق معانٍ جديدة باستخدام المفاهيم المخزنة في بنيته المعرفية وتنظيم هذه المعاني تنظيماً تحكمه الأغراض التي يحددها القارئ عند القراءة.

وتُوصف القراءة بأنها استخلاص للمعنى من المادة المكتوبة، أو القدرة على فك رمـــوز المعاني من الأشكال المكتوبة، فالهدف من القراءة هو فهم المعنى، ويشتمل الفهم في القراءة على الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من الـــسياق واختيـــار المعنـــى المناســـب،

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها في الأنشطة الحاضـــرة والمـــستقبلية (Ruetzel, Fawson, &, Smith, 2008)

وهناك أهمية كبيرة لتقديم تعليم فعال للمادة المقروءة من خلال منهاج محوري، ويشير تايلور (Taylor, 2008) إلى أن تعليم القراءة باستخدام الاستراتيجيات جزء مهم من التعلم الاستراتيجي الفعال، حيث تتركز أهداف عملية التعليم على تمكين المتعلمين من استراتيجية أو أكثر، بحيث يقومون فيما بعد باختيارها واستخدامها بشكل عفوي في أثناء القراءة.

ويتم التركيز على القراءة؛ لأنها تعد الدعامة الأبرز التي تستند إليها عملية التعلم والتعليم، ولذلك كان لا بد من التركيز على البحث عن الوسائل الفعالة لتنمية قدرات فهم المقروء، واكتساب الاستراتيجيات التي تنمي هذا الفهم بمستوياته بعامة.

وإذا كان للفهم أهمية خاصة في القراءة– لأن القراءة عملية تفكير أكثر من كونها تعرفاً إلى الكلمات –فإن السرعة في القراءة تبقى أمراً أساسياً؛ لأن مدى القراءة هو السرعة في فهم المعاني التي قصدها المؤلف؛ فالقراءة إذن هي الفهم. ولكل مرحلة من مراحل التعليم مهارات خاصة، وتعلم القراءة عملية نمو متدرج، تعتمد كل خطوة فيها على زيادة الكفاية في المهارات الأساسية؛ لذا ينبغي أن تكون هذه المهارات متتابعة مستمرة لتحقيق أقصى نجاح ممكن (مصطفى، 2004).

ويرتبط مستوى الفهم بنوع القراءة، فالمتعلمون الضعاف يستطيعون فهم النص بشكل أفضل حينما يقرؤون قراءة جاهرة، في حين أن المتعلمين الأكثر مهارة يفهمون المقروء بشكل أفضل حينما يقرؤون قراءة صامتة، وهذا يشير بقوة إلى أن سلوك القارئ في أثناء القراءة يؤثر كثيراً في مستوى فهمه (Prior &, Welling, 2001).

وقد أثر اتساع مفهوم القراءة في إبراز شأن الفهم والاستيعاب حيث إن فهم المقروء أساسي في عملية التعليم والتعلم،ففهم المقروء يأتي نتيجة عمليات تفاعلية بين الخبرات والمعارف السابقة للطالب وبين النص وما يحتويه من أفكار ومعلومات (Irwin, 1991). وعليه فإن فهم المقروء هو مجموعة من العمليات التي يوظف فيها القارئ خبراته ومعارفه السابقة وما يحتويه النص من رموز وتلميحات من أجل بناء مجموعة المعاني او التفسيرات للنص. ويعتمد القارئ النشط على استخدام المصادر المتاحة جميعها؛ لبناء المعنى، فتتفاعل في قراءته عوامل عدة منها الخلفية المعرفية للمتعلم وعوامل النص والسياق الاجتماعي الذي تتم فيه القراءة،

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وخلال هذه العملية يطبق القارئ النشط مختلف استراتيجيات القراءة في الوقت المناسب من أجل تحقيق فهم شامل.

ووفقاً لسنو وزملائه (snow & colleages, 2002) فإن فكرة ابتكار المعاني وبناء المعرفة من المادة المقروءة تشير بقوة إلى الفهم، فالفهم يتضمن ثلاثة عوامل: القارئ والنص والأنشطة، وتتفاعل هذه العوامل في سياق اجتماعي أكبر داخل الغرفة الصفية والتفاعل مع الأقران وضمن ثقافة المدرسة وحسب عرقهم ودينهم والمفاهيم الذاتية للمتعلم.

والقارئ الاستراتيجي هو ذلك الشخص الذي يتفاعل مع النص ليشرح معنى ويحقق فهما. وهذا يتطلب دمج القدرات الإدراكية للقارئ من تحليل واستنتاج وتطبيقه للاستراتيجيات المناسبة والتعليم من ملامح النص والمفردات واستراتيجيات الفهم. أما عنصر الفهم، فإنه ركن أساس في عملية الفهم، فهو يشتمل على عوامل عدة، مثل: خصائص النص ومستوى الصعوبة، وقدرات القارئ، وأنشطة الفهم التي تتضمن هدف القراءة الذي يتأثر ويتغير قبل القراءة وبعدها.

وحتى يتحقق الفهم فإن القارئ يحتاج لمعرفة مفردات النص ومعرفة خلفيته، ويتكون لديه ذخيرة من استرايتيجات الفهم وكيفية استخدامها، ويقوم بأنشطة ومهام متنوعة، فيستخدم ذاكرته، ويحلل النص، ويهتم بالتفاصيل؛ ذلك أن عملية الفهم في تغير دائم. كما أن القارئ متطور باستمرار من خلال عملية التعلم، فتتطور لديه المعرفة والخبرات من خلال مواجهة نصوص تتضمن تحديات له.ولأنه ليس لدى المعلمين الكثير من الوقت، فإن عليهم أن يصمموا طرقاً وبرامج تعليمية بشكل جيد ليضمنوا الفهم السليم للنصوص، ويتحقق ذلك بشكل فعال إذا استخدمت استرايتجيات واضحة لتعليم القراءة وتعلمها (Beach, 2007).

وهذه الاستراتيجيات المعرفية تساعد الطلاب في معالجة معلومات النص، واكتساب المعرفة فيه. ومن خلال تعليم الاستراتيجيات يتمكّن المتعلمون منها، فيسيطرون على تعلمهم خلال سلسلة من خطوات تنظيم المعرفة والاحتفاظ بها والتعبير عنها (أبو الهيجاء والسعدي، 2003).

وتقوم القراءة الاستراتيجية على نظرية البنى المعرفية، التي جاءت من مجال علم النفس المعرفي، وتوضح الطريقة التي تُخزن بها المعرفة وتتمثل بها في الذاكرة،وتحث المعلمين على مساعدة المتعلمين على إنشاء بنية معرفية لتعلمهم.ويعود مصطلح البنى المعرفية إلى بناء الفرد المعرفي أو إلى الطريقة التي تخزن بها المعلومات في ذاكرته،ويطور الأفراد بناهم المعرفية من خلال الخبرات التي يواجهونها (المعرفة السابقة) (الطباع، 2008).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وتشبه البنى المعرفية بنظام تخزين كبير، فيخزن المتعلمون المعلومات والمعرفة في ملفات أو فتحات، وتسمى (Schemata)، فعندما تكون هناك حاجة لمعرفة جديدة، فإن الدماغ ينتج ملفات جديدة أو يضيف هذه المعرفة إلى ملفات موجودة، ومع مرور الزمن فإن هذه الملفات تتوسع وتتطور والأنظمة الذهنية تُنتج من أجل استرداد المعلومات من هذه الملفات وقت الحاجة لها (Anderson, 1991). وهناك علاقات نمطية ضمن المكونات التي تتفاعل مع بعضها بعضاً في مختلف مستويات التجريد. وصف كل من (Rumelhart &, Ortony, 1977) مستويات التجريد هذه ومستوى بناء المعرفة على أنها جزء لا يتجزأ من بعضها بعضاً. فعندما يرغب الفرد بالحصول على المعلومات من بنية معرفية، فإنه يستدعي تلك المعرفة من مستويات تجريدية متنوعة بدءا من البنية المعرفية الأقوى ثم الوصول إلى أقل مستوى من المعرفة حسب الحاجة.

ولنظرية البنى المعرفية تطبيقات خاصة في القراءة وتفسير الرسائل ضمن صياغة متماسكة من محتوياته، ويعني مصطلح "الصياغة المتماسكة" في البنية المعرفية الانتقال من بنية إلى أخرى ضمن الموضوع الواحد، فالمتعلمون قادرون على فهم رسالة في نص قرائي معين بكليتها، بينما كل كلمة في النص تستطيع تنشيط فتحات البنى المعرفية المتعلقة بهذا الموضوع بشكل مستقل (العتوم والجراح وبشارة، 2007).

ومن تطبيقات نظرية البنى المعرفية في القراءة يكون التحليل متزامناً في مستويات متعددة من القراءة عبر التفاعل بين المؤلف والقارئ والنص، فبينما يتفاعل القارئ مع النص فإن تفسير النص يعتمد على تحليل المطبوع (من أسفل إلى أعلى أو العمليات المعتمدة على البيانات)، وعلى فرضية في عقل الشخص (من أعلى إلى أسفل)(Zhao &, Zhu, 2012).

وللبنى المعرفية المؤثرة في تفاعل القارئ مع النص ست وظائف: الأولى أن البنى المعرفية (Schemata) تقدم للقارئ ملفاً أو مخزناً يساعدة على استيعاب معلومات النص المقروء. والثانية أنّ البنى المعرفية تعمل عمل الغربال فتأخذ المهم وتلقي ما دون ذلك. والثالثة تساعد البنى المعرفية القارئ في عمل استنتاجات حول المادة المقروءة، وذلك مبني على أنّه لا يوجد هناك نص واضح تماماً. والرابعة يمكن للقارئ استخدام البنى المعرفية بطريقة منطقية للبحث في الذاكرة عن المعلومات التي تساعده على فهم النص. والخامسة تساعد البنى المعرفية القارئ على تعديل النص وتلخيصه والتركيزعلى النقاط ذات الأهمية. وأخيراً تمكن البنى المعرفية القارئ من توليد فرضيات حول النص حين تظهر ثغرات في بناء النص (Cui, 2002).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وتتراوح استراتيجيات التدريس من الاستراتيجيات المحلية من أسفل إلى أعلى إلى الاستراتيجيات العالمية من أعلى إلى أسفل. وبنظرة أبعد، فإن من أسفل إلى أعلى (bottom-up) تركز بشكل أساسي على معاني الكلمات أو قواعد الجمل أو تفاصيل النص. ومن الأمثلة عليها مسح لتفاصيل محددة، أو إعادة صياغة النص الأصلي، أو التطلع إلى الكلمات المفتاحية، أو تخمين الكلمات غير المفهومة. أما الاستراتيجيات من أعلى إلى أسفل (top-down)، فإنها تركز بشكل أساسي على جوهر النص، أو الخلفية المعرفية، أو تحليل التنظيم. ويمكن أن تتضمن إدراك الأفكار الرئيسة، أو دمج المعلومات المتناثرة، أو الاعتماد على الاستدلال أو إدراك بناء النص (Heilman, Blair, &, Ruply, 1990).

ويتبين أن استخدام استراتيجيات محددة لا يحمل بالضرورة أثراً في فعالية فهم النص المقروء، المهم هو الاستخدام الماهر لمجموعة استراتيجيات، فقد وجد أندرسون أنّ استخدام أكثر من استراتيجية للقراءة يرتبط دائماً بعلامات مرتفعة في القراءة(Anderson, 1991).

ولا بد من تسليط الضوء على أهمية تنسيق استخدام عدد من استراتيجيات القراءة للعمل على تحقيق المعاني من النص. وقد ظهر مصطلح (orchestrating)، وهو يعني الطاقة الاستيعابية الجيدة للقارئ بحيث يختار –بشكل استراتيجي– استراتيجيات محددة ويطبقها خلال عملية القراءة في محاولة لتحسين عملية فهمه القرائي(Zhao, 2000).

ومن استراتيجيات القراءة استراتيجية إلقاء نظرة (preview)، وهي مصممة لتنشيط خلفية المتعلم المعرفية، ووضع التوقعات حول النص قبل البدء بالقراءة، وتعمل هذه الاستراتيجية على تأسيس توقعات حول النص عن طريق المسح الضوئي للصور، والتعليق والرسومات والعنوان والعناوين الفرعية والرئيسية والكلمات المفتاحية وهدف هذه الاستراتيجية تحفيز الخلفية المعرفية للمتعلم حول الموضوع وتشجيع اهتمامه ودافعيته لقراءة النص وذلك بهدف تقديم تنبؤات مدروسة حول النص ولتحديد الغرض من القراءة. واستراتيجية **(انقر وخشخش)** (click &, clink)، وقد صممت لمساعدة الطلبة على مراقبة قراءتهم لتحسين مفرداتهم وتطويرها خلال القراءة. واستراتيجية الحصول على الجوهر (get the gist)، وهي تمكّن المتعلمين من تعريف الأفكار الرئيسية خلال كل جزء من أجزاء القراءة. والاستراتيجية الاختتامية (wrap-up) وتطلب هذه الاستراتيجية إلى الطلبة أن يلخصوا الأفكار الرئيسية من النص وتوليد أسئلة حول النص المقروء بعد القراءة (Vaughn, Klingner, &, Bryant, 2001).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ويعد تدريس الاستراتجيات أحد العوامل الأساسية في تعلم القراءة في المراحل المختلفة (Schwartz, 1997). وأكد جراهام وبلوك (Graham &, Block, 1994) أن المتعلمين الذين يتلقون تعليماً متعمقاً وجيداً على استخدام الاستراتيجيات يحصلون على درجات أعلى بكثير في الاختبارات القياسية للقراءة. والقراء الاستراتيجيون يؤدون بشكل أفضل في الاختبارات غير الرسمية من خلال قدرتهم على نقل القراءة الناقدة وقدرات التفكير وتطبيقها على مواقف خارج السياق المدرسي، كما أنهم يؤدون أداءً عالياً في الاختبارات الرسمية، مثل: حل للمشكلات، ومهارات العمل الجماعي.

ويستخدم القراء استراتيجيات متنوعة لتنسيق الإشارات من مصادر معلومات مختلفة أو من نصوص صعبة. ويستخدمون الاستراتيجية بطريقة واعية لحل أي مشكلة تعترضهم في أثناء القراءة (Spiegel, 1995)، ويمكنهم ذلك من أن يصبحوا مستقلين في تحكمهم في عملية فهمهم (Dowhower, 1999).

ويعد التفكير في التفكير أو ما وراء المعرفة محور السلوك الاستراتيجي، فالاستراتيجيات تسمح للمتعلمين أن يفكروا حول طريقة تفكيرهم، أو أن يمارسوا ما وراء المعرفة عند محاولة تكوين شعور حول النص. ويتحسن فهم المقروء لأول مرة بدلالة واضحة من خلال التدريس المباشر لاستراتيجيات القراءة فوق المعرفية. ومن خلال هذا التدريس فوق المعرفي، فإن المتعلمين ينتقلون من القراءة المجهدة إلى القراءة التلقائية (Afflerbach, Pearson &, Paris, 2008; Eilers, &, Pinkley, 2006).

وإن القراء الجيدين هم القادرون على أن يصبحوا استراتيجيين من خلال: تركيزهم على المعاني، وامتلاكهم هدف واضح للقراءة واستراتيجيات محددة مصممة للمهام، وإلقائهم نظرة عامة على النص لتحديد الأجزاء الأكثر أهمية، واستخدامهم استراتيجيات متنوعة ومتعددة لتقويم مدى فعاليتها، واستخدام معرفتهم السابقة لفهم النص، واستخدامهم مستويات التفكير العليا استخداماً فعالا، واستخدامهم استراتيجيات مختلفة للتعامل مع المفردات غير المعروفة، واختلافهم في استخدامهم للاستراتيجيات بالاعتماد على جنسهم أو لغتهم أو خلفيتهم الثقافية أو عملهم أو أنماط تعلمهم (السخني، 2008).

وعليه، فيمكن القول إنّ تعليم المتعلمين استخدام استراتيجيات التدريس، يساعدهم على تحسين أدائهم في اختبارات الفهم والاستعادة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وتشير الأبحاث إلى أنّ فهم الاستراتيجيات واستخدامها يكون فعالاً جداً عند اكتساب المهارات الجديدة والخبرات القرائية وعند مواجهة صعوبات غير متوقعة. ويساعد التعليم المباشر لاستخدام المهارات والاستراتيجيات المتعلمين على فهم ما يقومون به، وتحديد المهم فيه، وتقديم نماذج تطبيقية تضم استراتيجيات فعالة في مواقف متنوعة(Fielding &, Pearson, 1994).

ومن المهم أن تطور استراتيجيات المتعلمين من خلال نصوص فعالة ذات معنى. ومن الأهمية بمكان أن يتركز التعليم حول النصوص جيمعها تلك التي تسمح للمتعلمين بتحقيق الاستفادة القصوى من إشارات السياق وتلميحاته. وعندما ينغمس المتعلمون في بيئة غنية بالمعالم التي تركز على الشعور بالنصوص المقروءة، فإنهم يكتسبون مجموعة متكاملة ومعقدة من استراتيجيات القراءة، إضافة إلى ذلك فإن استخدام نصوص كاملة ومقنعة تساعد على استخدام استراتيجيات متنوعة. وتكون ذات فعالية خصوصاً عندما ينخرط المتعلمون في نصوص قرائية تقدم تحدياً جديداً لهم، فمن خلال تزويدهم بنصوص أصعب قليلاً، فإنهم يحصلون على الفرصة لممارسة استراتيجياتهم وصقلها. ذلك على أن يكون تدريس الاستراتيجية تدريساً فعالاً ومنظماً ومخططا وفقا لاحتياجات المتعلمين ومستوياتهم وتوقعاتهم. وهذا التدريس يشتمل على سلسلة من المظاهر في كثير من الأحيان لتقديم استراتيجية جديدة، وتقديم نماذج تستخدم في سياقات مناسبة ومشاركة كيفية استخدامها في مجموعات زوجية أو مجموعات صغيرة وممارسة هذه الاستراتيجية بشكل مستقل وتعليم المتعلمين كيفية اختيار الاستراتيجيات الملائمة في مختلف السياقات (Bergeron &, Bradbury-Wolff, 2010).

وتصبح المهاراتُ استراتيجياتٍ عندما يعرف المتعلمون كيف يطبقونها، ويطورون مهارات محددة، ويشعرون بالملكية من خلال استخدامها، وبذلك يتبين أن التوازن بين كل من تطبيق المهارات وتوظيف الاستراتيجيات هو قلب قراءة القارئ الاستراتيجي. ولأن أهداف القراءة تختلف باختلاف خبرات القراءة المعرفية، ولأن القراء يحصلون على القراءة العميقة في كل تجربة قرائية، فإنه ينبغي أن تُعلم مجموعة كبيرة من الاستراتيجيات، وأن تشمل الاستراتيجيات المناسبة لتعليم القراءة، مثل: التنبؤ، والتصور البصري (التخيل)، والتحليل، والتلخيص، والتركيب، والرصد والتنشيط (Bremer, Vaughn, Clapper &, Kim, 2002).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وتعد المراقبة الذاتية والتصحيح الذاتي مؤشرات ممتازة لمراقبة الطلبة الداخلية للقراءة، وينبغي أن تكون الاستراتيجيات فوق المعرفية جزءاً لا يتجزأ من المنهاج المدرسي في الصفوف الدراسية كافة(Duffy, et al. , 1987).

والقراء –على اختلاف مستوياتهم– عليهم التمكُّن من استراتيجيات متعددة ومتنوعة خلال تعلمهم؛ بغية تطوير قدراتهم القرائية وزيادة مستوى فهمهم للنصوص المقروءة. وإذا أنفق المتعلمون وقتاً كافياً للقراءة وحاولوا فهم المواضيع كلها التي تعرض عليهم في مراحلهم الدراسية المختلفة، فإنهم سيطورون استراتيجياتهم القرائية. لكن الحاصل أنّ المتعلمين لا ينفقون الوقت الكافي لهذه العملية، وقد يعود ذلك لأسباب منها أنهم كلما ارتفعوا في المراحل التعليمية يجنحون إلى قراءة المواضيع التي يحبونها على حساب الموضوعات الأخرى، وربما يكون السبب أنّ بعض القراء ينظرون إلى أنفسهم على أنهم قراء ضعاف، ويساعدهم في ذلك نظرة معلميهم على أنهم ضعاف (الحايك، 2005).

ويركز خبراء القراءة انتباههم في تطوير استراتيجيات القراءة على إيجاد بيئات تعليمية فعالة يواجه فيها المتعلمون تحديات لتحليل المقروء والتفكير والإبداع في إعادة بناء المعاني المقروءة وفي هذه البيئات يعمل المتعلمون على تطوير الاستراتيجية الفعالة للقراءة. ويعمل المتعلمون على تقديم الإجراءات الناجعة لفهم النص المقروء، فينشطون عمليات القراءة عن طريق تدريس المفاهيم الأساسية، وتقديم الاسئلة المختلفة من أسئلة مفتوحة وسابرة وسقراطية، إضافة إلى المواءمة والتنظيم التي تزيد من ضبط حدود القراءة، وبذلك فإن المعلمين يساعدون المتعلمين على الاستذكار بشكل أفضل واستحضار المعلومات السابقة ذات الصلة والعمل على تطويرها ومن ثم تقديم تنبؤات مناسبة ومعللة (دناوي، 2007).

ولضمان إيصال المعنى على نحو فعال للمتعلمين لا بد من توجيه الاستراتيجيات القرائية، ويتم ذلك باستعراض النص القرائي بغية تكوين حس تنظيمي للمادة المقروءة، وتحديد الوسائل والأدوات التي سيستخدمها المتعلمون في أثناء القراءة، وتحديد النتائج المحتملة بالاستناد إلى المعلومات والخبرات السابقة، وأخيراً طرح التساؤلات الواقعية والتقويمية؛ لاتخاذها أدوات للقراءة والتفكير، على أن يتم ذلك وفق حاجات المتعلمين، واهتماماتهم، والصعوبات التي تعترضهم لا أن تتم في مراحل متسلسلة(Fuchs, Fuchs, Hosp, Jenkins, 2001).

وليس الهدف من التعليم الفعال تعلم مهارات القراءة بل الهدف تنمية العادة على إمكانية القراءة بمهارة فالمتعلم يوفر الركائز الداعمة له، عندما يجتهد ليطبق المهارات ويتكيف معها

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ويمسك بزمامها كاستراتيجية محددة، ويتم له ذلك عندما يحافظ على تركيزه، ويجهز معارفه وخبراته السابقة، ويحوِّل المعلومات الجديدة إلى فئات معروفة، ويميز بين الأفكار الرئيسة والفرعية والتفاصيل، ويراقب عملية فهمه للمادة المقروءة، ويعيد استخدام استراتيجياته في حال لم يفهم فكرة ما(Reynolds, 2000).

ونظر البعض إلى القراءة على أنها عملية تفاعلية تأملية تجري في صورة عمليات مرحلية تتسم بالتداخل والتسلسل بهدف تحصيل معاني المواد المكتوبة، وتتضمن الاستراتيجيات الآتية: التعرُّف إلى الكلمات في النص المكتوب (Recognition)، وفحص معاني النص وتعرف ما بين السطور، و(sampling)، والتنبؤ بالمقاصد من وراء النص المقروء (Predicting)، والتحقق مما تم فهمه من النص المقروء (confirming)، والتصحيح لما هو بحاجة بعد قراءة النص (correcting)، والانتهاء (termination). وأصحاب هذه النظرة يرون أن القراءة عملية دائرية يقوم خلالها القارئ بتفسير ما يقرأ، ويحلله، ويعطيه أبعاداً قد لا تكون موجودة في النص المقروء (Goodman, et al. , 1979 المشار إليه في (زايد، 2006). في حين ينظر آخرون إلى القراءة على أنها عملية استخلاص المعاني من النص المقروء من خلال تكامل العوامل الفيسولوجية والعقلية والانفعالية.

وتمر عملية تعلم القراءة بمراحل متعددة، وهي:

1. إدراك شكل الكلمة المقروءة.
2. نقل الصورة المتكونة في العين إلى الدماغ.
3. عملية محاولة لفهم الكلمة.
4. استجابة القارئ للكلمة من خلال مدى الفهم وتقييم المقروء.

ولذلك ينبغي السعي لتحسين مهارات القراءة للطلبة في مراحلهم جميعها، وعليهم أن يعوا ويستعدوا لأن يصبحوا قراءً استراتيجيين. ويستخدم المتعلم استراتيجياته المتنوعة لسبر أغوار النص المقروء، ومحاولة فهمه بمستويات القراءة المتنوعة، والتي فصَّل الباحثون فيها، فقد رأى يوسو جان وريز مدريد (Uso-Juan &, Ruiz-Madrid, 2009) أربعة مستويات للقراءة:

1. الفهم الحرفي، ويتضمن تذكر الحوادث التفصيلية في المقروء وربطها بالأفكار الرئيسة.
2. الفهم التفسيري، ويتعلق بإدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج والتوصل إلى تعميمات.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

3. الفهم الناقد، ويتعلق بإصدار أحكام على النص.
4. الفهم الإبداعي، ويحدث من خلال الاستفادة من الآراء الواردة في المادة المقروءة، واستخدامها على نحو يتميز بالأصالة من خلال تطبيق هذه الآراء.

ورأها جودمان (Goodman, 1988) أيضا في أربعة مستويات، هي:

1. المستوى الحرفي، ويشار هنا إلى تذكر الأحداث والأفكار المقروءة بما تتضمنه من تفصيلات وأحداث وأسباب ونتائج.
2. المستوى الاستنتاجي، ويشير إلى إدراك غرض الكاتب واستنتاج تسلسل الأحداث والتنبؤ بالنتائج المتوقعة.
3. المستوى التقويمي، ويتضمن تقويم النص المقروء وفق معايير محددة وإصدار أحكام مبررة بشأنه.
4. مستوى الإعجاب والنقد، ويشير إلى الانفعال بالمقروء وتقدير لغة النص وتراكيبه ومعانيه.

وتعد القراءة عاملاً مهما في تكوين عقل المتعلم فهي تكسبه القدرة على الفهم والتعبير والمتعلم المتمكن من القراءة يستطيع المضي في تعلم المواد الدراسية الأخرى بفاعلية.

ويتبين من الاستعراض للمستويات المختلفة للقراءة أن معلومات المتعلم السابقة ومعارفه هي الركن الأساسي في فهم المادة المقروءة، فالقارئ يربط ما يقرؤه بخبرته السابقة فيقوم بتفسير المادة المقروءة وتقويمها، وخلال ذلك يستخدم القارئ مهارات التفكير المختلفة، ومنها التخيل ويمزج الأفكار الجديدة ويقارنها بما تعلمه حول الموضوع من قبل. ويصعب على المتعلم فهم المقروء ما لم يستطع العودة إلى ما خزنه من معلومات وخبرات ومعارف وهذا هو لب عملية الفهم. وممّا يستخدم القارئ في أثناء قراءته أنواع الاستنتاجات؛ للوصول إلى فهم عميق:

1) استنتاجات التجسير (Bridging Inferences) وهي ما يحتاجi القارئ من استنتاجات للربط بين النص المقروء ونصوص أخرى قُرئت حول موضوعه من قبل.

و2) استنتاجات التوسع والتفصيل (Elaborative Inferences) وهي معلومات تضيف تفصيلات ومعلومات إضافية إلى النص المقروء.

وتأسيساً على ما سبق، فإن القراءة الاستراتيجية، وما تمتاز به من أهمية في عملية التعلم جعلت لها مكانة كبيرة، حث الباحثون على الاهتمام بها، فبحثوا في مهاراتها وأنماطها والكيفية

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

التي يتحسن بها المتعلمون في استخدامها. وقد تلخصت عملية تطوير قدرات المتعلمين على القراءة الاستراتيجية بتطوير دافعية المتعلمين نحو القراءة من خلال مساعدة المتعلمين، وبناء جسور ثقة بين المعلمين والمتعلمين، وتحسين اتجاهات المتعلمين نحو القراءة، ويتم ذلك من خلال تقديم أنشطة ومهام تناسب قدراتهم وتوافق رغباتهم، فيتدرب المتعلمون على استخراج الأفكار، ويفهمون المعاني، ويلخصون النص المقروء، ويقيمونه ويتنبؤون بما سيحتويه في أثناء القراءة، ومما يطور القراءة الاستراتيجية لدى المتعلمين اقتراح استراتيجيات جديدة في تعليم القراءة، واكتساب مهاراتها، تلك الاستراتيجيات التي أظهرت فاعليتها في تحسين المهارات المستهدفة كاستراتيجية التخمين والتخيل والتقويم وما وراء المعرفة.

وترتبط اللغة العربية بصلة وثيقة بالتفكير، ويتوقف التفكير إلى حد كبير على الصورة اللفظية البصرية والسمعية، وكذلك على الكلام الباطن، ولهذا فإن اللغة العربية تمثل عوناً كبيراً على التفكير، وعلى تنظيمه وتيسيره وتوضيحه (الحلاق، 2010). فاللغة العربية هي وسيلة تمثيل الأفكار، ونقلها بين الأفراد، وكلما زاد ثراؤها، وتوافرت الكلمات المعبرة عن مختلف الأشياء والمفاهيم، زادت قدرة الفرد على التفكير والتعبير، ونقل الأفكار، وأصبحت أكثر فعالية ودقة، ومن ثم فإن تقدم الفكرمرتبط أشد الارتباط بثراء اللغة العربية، واستيعاب هذا الارتباط الوثيق بين اللغة العربية والتفكير يوضح عمق أثر مهارات اللغة العربية وتأثيرها وتأثرها بالتفكير (الشنقيطي، 2000).

كما تظهر قوة العلاقة بين القراءة والتفكير بشكل جلي، حين يستخدم القارئ وهو يقرأ أي نص العمليات الذهنية المتضمنة في التفكير جميعها. فهو يفسر النص ويحلله، وقبل ذلك يفك رموزه، ويستنتج ما فيه من أفكار وقيم وغيرها. ويحكم بالنتيجة على النص بتقويمه وإبداء الرأي فيه. وهذه العمليات جميعها هي عمليات تفكير (Kirby, 2003).

وترى قطامي (2003) أن على معلم الصف أن يتبنى أموراً عدة ليتحقق هدف القراءة بوصفها تفكيراً، وهذه الأمور، هي:

1- أن يمتلك المعلم اتجاهاً إيجابياً نحو القراءة.

2- أن يؤمن المعلم أن القراءة الصحيحة متطلب لكل معلم في كل موضوع دراسي.

3- أن يتقبل المعلم استعدادات الطلبة المختلفة مهما تباينت.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

التفكير الاستراتيجي

التفكير الاستراتيجي هو مسار تفكير محدد بخط سير خاص به، يعين العقل على تنقية الأفكار المتشابكة من التصورات التي لا يحتاجها المتعلمون في أثناء تفكيرهم في موضوع محدد. ويشير التفكير الاستراتيجي إلى توافر القدرات والمهارات الضرورية من أجل القيام بالتنبؤات المستقبلية مع إمكانية صياغة الاستراتيجيات، واتخاذ القرارات. ويُوصف التفكير الاستراتيجي بأنه عملية تركيبية تنتج عن توظيف الحدس والإبداع لرسم الحلول الممكنة لمشكلة ما، فالتفكير الاستراتيجي إحساس وفهم ومنظور تكاملي للموقف (Fontaine, 2008).

ويشكّل التفكير الاستراتيجي طريقة ذكية لتناول القضايا والمواقف التعليمية المتنوعة، ففيه يتم الاهتمام بالجانب المعرفي وتطبيقه في الوقت نفسه، ويركّز على الكل والأجزاء، ويأخذ بعين الاعتبار العلاقات المتبادلة بين مختلف أطراف القضية أو النص الذي يتم التفاعل معه. ويتناول المتعلم الموضوع من خلال فهمه لإطاره العام، ثم يُحلله ويجزئه لأجزاء لها دلالتها، ويبين الأجزاء ضمن الإطار العام للموضوع الذي يتضمنه (Helgerson, 2007).

ويتأثر التفكير الاستراتيجي بالسياق الاجتماعي للمؤسسة التعليمية؛ لكونه يُستمد من معتقدات وقيم ومفاهيم المجتمع الذي تنتمي إليه المؤسسة التعليمية، ومن هنا وجب ربط سياسة المؤسسة التعليمية بمواقف مستمدة من البيئة المحلية، شريطة أن تُبنى على حل المشكلات المستقبلية (Watkins, 2003).

ويعتمد التفكير الاستراتيجي على ثلاثة عناصر أساسية، أولها المداخل التي يُعالج بها الموقف، بما يتضمن إعادة صياغته أحياناً، فإن كان هذا الموقف نصاً كتابياً أو قصة يُطلب سماعها، فإن أحد المداخل الممكنة هو إعادة ترتيبه في نسق أقرب إلى فهم القارئ أو المستمع، وأما العنصر الثاني فهو ربط المدخلات الطارئة بالمخرجات المتوقعة، وكأنها دعوة لتجريب المداخل ذهنياً، والتحقق فيما إذا تحقق المطلوب منها، وهذه الحالة تعبر واضحاً عن ممارسة التفكير من خلال عكس المداخل بالنواتج المتوقعة، والعنصر الثالث هو النظر للموقف التعليمي ككل متكامل، ويتطلب ذلك استخدام التفكير في الموقف الحالي في حل مواقف تعليمية مشابهة أو إيجاد عدد من العلاقات الممكنة بين المداخل وبين المخرجات، وعدم الاقتصار على ربط مدخل واحد بمخرج واحد (Hansen & Larsen, 2005).

ويمتاز التفكير الاستراتيجي بخصائص عدة منها التفكير المفهومي، وهو القدرة على التفكير المنطقي الواضح المعالم المُجرد، والشمولية وهي القدرة على تكوين شبكة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

علاقات متكاملة دون حواجز بين الأجزاء المختلفة، ومــن ثــم التعبيــر وهــو نقــل التفكيــر إلى صور وإطارات مفهومة، بالإضافة إلى تطــوير التفكيــر الحــالي إلــى وضــع أفــضل (Iranzadeh et al. , 2009).

ولفهم التفكير الاستراتيجي كنشاط إنساني، فإن المكان الطبيعي الذي يجب البحث فيه هو المؤسسة التعليمية والنصوص اللغوية، وذلك من خلال نظرية معالجة المعلومات التطبيقية لنويل وسايمون (Newell and Simon)، وتحدد النظرية المتعلقة بمعالجة المعلومات التطبيقية المبنيــة على الخبرات لكولب (Kolb) حلقة من أربع خطوات، توضَّح كيفيــة ترجمــة الخبــرات فــي المؤسسة التعليمية، إذ تشكّل الخبرة أساساً للملاحظة والتأمل، وتتحول هــذه الملحوظــات إلــى مجموعة من الأفكار التي تشير إلى أفعال جديدة، ومن ثم يتم تنفيذ هذه الأفعال. والحلقة مستمرة وتبدأ من جديد من خلال خبرة جديدة، وهي عملية يتم فيها إيجاد المعرفة مــن خــلال تحويــل الخبرات (Goldman, 2005).

ويمثل التفكير الاستراتيجي عملية تكامل لعمليات التفكير الأكثر عمقا، فهو تفكير يتعامل مع المستقبل، ويرتكز بشكل أساسي على الوقت، فهو عامل مهم من عوامل نجاحه.

ويساعد التفكير الاستراتيجي المتعلمين على ترتيب أولوياتهم وتحديدها، وتقليل نسبة الخطأ لديهم في أثناء التعامل مع المواقف التعليمية، ويمكّنهم من تطوير قدراتهم ومهاراتهم وتحديثها، فيتعاملون مع النصوص المقروءة والمسموعة بأقل جهد ووقت (الهلباوي، 2004). وعليه، فإن التفكير الاستراتيجي هو القدرة على النظر إلى المستقبل من خلال الوعي بالماضي، فالمتعلمون يمارسون التفكير الاستراتيجي من خلال التخمين بما في النصوص، معتمدين على ذخيرتهم المعرفية السابقة. كما أن المفكرين الاستراتيجيين يرون ما لا يراه غيرهم، ويتحدون المنطق التقليدي والاستراتيجيات التقليدية.

ولتطوير التفكير الاستراتيجي لدى المتعلمين، يجب تكوين مواقف ضمن نصوص لغويــة تحمل ما يستوجب التفكير العميق، تنتج نشاطاً تفكيرياً للمشكلة موضوع الدراسة، وصولاً إلــى معرفة الخيار الأنسب اعتماداً على إدراكهم وتحليلهم للموقف ومعرفتهم المبنية على خبراتهم من خلال توظيفهم للمهارات المتنوعة (الفواز، 2008).

ويتطلب التفكير الاستراتيجي توافر قدرات التخيل والتصور وإدراك معاني الأشياء والمفاهيم وعلاقاتها، وتوظيف المعرفة المتاحة، وتوفير الأجواء المشجعة على المشاركة في صناعة المسقبل (الكبيسي، 2006).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

كما يشير التفكير الاستراتيجي إلى توافر قدرات ومهارات ضرورية لممارسات السلوك الاستراتيجي. والمتعلم الممتلك لمهارات التفكير الاستراتيجي قادر على فحص عناصر البيئة المختلفة، التخمين الدقيق بالمستقبل، إضافة إلى صياغة الاستراتيجيات واتخاذ القرارات المرنة.

ويتميز المتعلمون ذوو التفكير الاستراتيجي بمميزات عدة، من خلال تعدد التصورات والاختيارات والمفاضلة بين البدائل المتاحة بأسلوب منطقي وتفكير عميق، ومن هذه المميزات أنه (الطويل، 2001، ص، 10):

1- القدرة على بناء الغايات والأهداف.
2- البصيرة النافذة والفراسة في وزن الأمور في النصوص اللغوية.
3- القدرة على تحليل البيانات والمعلومات وتفسيرها.
4- القدرة على تحديد الموارد والإمكانات المتاحة واستخدامها بكفاءة.
5- القدرة على اتخاذ القرارات الاستراتيجية من خلال عملية التعلم.
6- القدرة على التفكير المنظم (System Thinking): ذلك أنه يعتمد على النظرة الشمولية للمحيط، وربطه الأجزاء بشكل منظم.
7- القدرة على التفكير التطوري (Developmental Thinking): يبدأ من المستقبل ليستمد منه صورة الحاضر، ويسعى إلى تحسينه بأقصى طاقة.
8- القدرة على التفكير التباعدي (Divergent Thinking): يعتمد على الإبداع والابتكار في البحث عن أفكار جديدة، ويكتشف تطبيقات جديدة لمعرفة سابقة.
9- القدرة على التفكير التنافسي (Competitive Thinking): يقر أصحابه بواقعية المنافسة بين القوى المختلفة.
10- القدرة على التفكير التركيبي البنائي (Synthesizing Thinking): يعتمد على الإدراك والاستبصار والحدس؛ في محاولة لاستدعاء الصور البعيدة، ورسم ملامح المستقبل قبل حدوثه.

ويعد التحليل الاستراتيجي نقطة الانطلاق الأساسية للتفكير الاستراتيجي؛ إذ يعتمد على قدرة المتعلم على رؤية الموقف الذي يواجهه في النصوص اللغوية، بعد إعادة تجميع أجزائها بأسلوب يساعده على تحديد الأسلوب الأنسب في الاستفادة من هذه النصوص والتفاعل معها(McDermott, 2005).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أما السمات العقلية للمتعلمين ذوي التفكير الاستراتيجي، فهي كالآتي:

1- التفكير المفهومي؛ أي القدرة على التفيكر المنطقي واضح المعالم في أفكارومعلومات مجردة.
2- الشمولية؛ أي القدرة على رؤية الأمور جميعها بصورة متكاملة.
3- التعبيرية: القدرة على نقل التفكير المجرد.
4- القدرة على التعامل مع النصوص الغامضة التي تنقص فيها المعلومات الدقيقة (Al-Omari, & Salameh, 2009).

ومما قد يضر بالتفكير الاستراتيجي التغيرات السريعة الداعية له، وقد تضر بتطبيقاته؛ ذلك لصعوبة الاستمرار في مواكبة ما يستجد. إضافة إلى ما يكلفه التفكير الاستراتيجي من وقت وجهد ومال قد لا يتوافر في المؤسسة التعليمية (Juan &, Madrid, 2009).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الدراسات السابقة

يشمل هذا الجزء من الفصل الدّراسات السّابقة ذات الصّلة التي استهدفت القراءة الاستراتيجية، والاستماع، والتفكير الاستراتيجي، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين هذه المتغيرات ومتغيرات أخرى مختلفة باختلاف الدراسات. ويتناول هذا الجزء هذه الدّراسات تناولاً تحليليًا نقديًا؛ للخروج بتصور عن واقع تعليم القراءة الاستراتيجي والاستماع، والكيفيات التي عُولجا بها في محاولة تنميتهما.

1. الدراسات المتعلّقة بالاستماع

قام مكاولي (Mccaulley, 1992) بدراسة "تأثيرات برنامج فصلي لمهارات الاستماع على الاستيعاب الاستماعي والقرائي"، وهدفت الدراسة إلى تحديد تأثيرات برنامج مهارات الاستماع في تنمية مهارات الاستيعاب الاستماعي والقرائي. وقد تكونت عينة الدراسة من (83) طالباً وطالبة من طلبة الصف الرابع الأساسي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق كبير لصالح القراءة، كما ظهر أن هناك أثراً إيجابياً لعملية تدريب الطلبة على مهارات الاستماع في مستوى الاستيعاب القرائي والاستماعي.

وأجرى لاين (Layne, 1996) دراسة "اكتساب المفردات لدى طلبة الصف الرابع من خلال قراءة المعلمين للروايات"، وهدفت الدراسة بيان عملية اكتساب الطلبة للمفردات والمصطلحات في أثناء استماعهم لقراءة المعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من (135) طالباً وطالبة، تعلموا بالاستماع لقراءة المعلم، ومناقشة الكلمات وكيفية استخدامها في النص. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية لعملية تدريب الطلبة على عمليات الاستماع.

وأجرى نصر (1997) دراسة "مستوى أداء طلبة الصف الأول الثانوي في مهارات الاستماع في ضوء المؤشرات السلوكية ذات العلاقة". وهدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى عينة الدراسة في مهارات الاستماع الكلية. وقد تكونت عينة الدراسة من (1476) طالباً وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية، واستخدم الباحث اختباراً مكوناً من نصوص مسجلة على شريط كاسيت، يستمعون الطلبة لها ثم يجيبون عن مجموعة من الأسئلة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود انخفاض حاد في أداء الطلبة في الاختبار.

وقام الخمايسة (1999) بدراسة "مستوى الاستيعاب الاستماعي في اللغة العربية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في المدارس التابعة لمديرية إربد الثانية". وهدفت الدراسة إلى قياس مستوى الطلبة في الاستيعاب الاستماعي، وفق جنس الطالب وعدد مرات العرض وطريقة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

العرض ونوع النص المسموع. وقد تكونت عينة الدراسة من (480) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود انخفاض في مستوى أداء الطلبة في الاستيعاب الاستماعي، وأن أداء الطلبة كان أداؤهم أفضل في النصوص العلمية منها في النصوص الثقافية، في حين أن أداء الإناث كان أفضل من أداء الذكور.

وأجرى تايه والسلطي (2002) دراسة "خطة مقترحة لتنمية مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر"، وقد هدفت الدراسة إلى تقصي إمكانية تنمية مهارة الاستماع لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي، وتحديد مهارات الاستماع اللازمة لهما، ومعرفة المجالات المناسبة لتنميتها، ونوع الموضوعات التي يتضمنها البرنامج المقترح. وقد تكونت عينة الدراسة من (70) مدرساً ومدرسة وموجهاً وموجهة للغة العربية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المجالات الواجب أن تشملها موضوعات الاستماع هي: الديني، والوطني، والأسري، والطفولي، والمدرسي، والعلمي، والصحي، والاجتماعي، والعربي. على أن تكون النصوص قصصية، أو حوارية، أو على شكل مواقف حياتية. وأوصت الدراسة بضرورة توافر اختبارات تحصيلية للاستماع.

وقام الهواري (2002) بدراسة برنامج لتنمية بعض مهارات الاستماع والقراءة، لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتحديد مدى فاعلية البرامج الحاسوبية متعددة الوسائل فى تنمية بعض مهارات الاستماع والقراءة، وتعديل اتجاهات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي نحوتعلم اللغة العربية، والكشف عن أفضل أساليب تنظيم محتوى البرامج الحاسوبية، وتحديد أفضل أنماط تقديم البرامج الحاسوبية، فى تنمية بعض مهارات الاستماع والقراءة. وقد تكونت عينة الدراسة من (210) تلاميذ من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في عين شمس. وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية تنوع استراتيجيات برامج الحاسوب متعددة الوسائل في تنمية بعض مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

وأجرى هلالي (2001) دراسة هدفت إلى تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باستخدام بعض المداخل التدريسية المقترحة (حل المشكلات، وتمثيل الأدوار، والمناقشة)، ومعرفة مدى فاعلية كل مدخل من المداخل التدريسية المقترحة على حدة. وقد تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الخامس بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة القاهرة. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية المداخل المقترحة في تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، كما ظهرت فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وأجرى هولوبينن (Holopainen, 2003) دراسة "استراتيجيات الاستيعاب الاستماعي والقرائي، ومشكلاتها لدى طلبة الصفين الثالث والتاسع في المدارس الإعدادية"، واستخدم الباحث اختبارين أحدهما للقراءة والآخر للاستماع. وقد تكونت عينة الدراسة من (303) طلاب وطالبات من طلبة الصف الثالث الأساسي. وأظهرت نتائج الدراسة أن أداء الطلبة في الاستيعاب الاستماعي كان أفضل من أدائهم في الاستيعاب القرائي.

2. الدراسات المتعلّقة بالقراءة والقراءة الاستراتيجية

قام ياو (Yau, 2009) بدراسة "خصائص القراءة لمراهقي تايوان: معرفة وتطبيق القراءة الاستراتيجية"، وهدفت الدراسة إلى فحص معرفة القراءة الاستراتيجية ومستوى تطبيقها في تعلم الطلبة التايوانيين. وقد تكونت العينة من (144) طالباً وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر، واستخدم الباحث اختبار استيعاب قرائي، واستبيانات للقراءة الاستراتيجية، وتم إجراء مقابلات مع الطلبة أيضاً. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة قوية نسبية بين استراتيجتي قراءة اللغة– الصينية واللغة الإنجليزية.كما اتضح أن استراتيجيات المعرفة وما وراء المعرفة هي الأكثر استخداماً في قراءة اللغة الصينية، وأظهر تحليل البيانات النوعية أن قراءة اللغة الإنجليزية كانت أشبه بقراءة النصوص المكتوبة في الأدب الكلاسيكي الصيني، أكثر من قراءة تلك النصوص المكتوبة في الأدب الصيني الحديث.

وأجرى سبيفي (Spivey, 2007) دراسة "تعليم القراءة الاستراتيجية في الصفوف الأساسية العليا، توجيه ودعم مجتمع من المتعلمين: دراسة ثنائية المنهج". وفحصت الدراسة علامات الطلبة في امتحانات التحصيل المعياري (SAT) واختبار ولاية ألاباما للقراءة والرياضيات (ARMT)، في مدة 3 سنوات متتابعة في مدرسة أساسية عليا. كما فحصت الدراسة أيضاً نسبة الطلبة الذين حصلوا على معدلات أقل من قدراتهم باستخدام اختبار القدرات أوتيس لينون (OLSAT). وقد تكونت عينة الدراسة من (53) طالباً وطالبة من طلبة مدرسة عامة في مجتمع حضري. واستخدمت الدراسة المنهجين النوعي والكمي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ علامات طلبة الصف الرابع تحسنت بشكل أفضل من علامات طلبة الصف الخامس؛ لكنها كانت ذات دلالة إحصائية مقارنة بطلبة الصف السادس. وأثبتت نتائج التحليل النوعي أنّ اهتمام المعلمين يرتبط بالاستعداد لتعليم القراءة. كما أظهرت النتائج وجود رغبة أكبر لدى المعلمين في توفير وقت أكبر لتعليم القراءة والتخطيط لها.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وقام بريمير وآخرون (Bremer et al. , 2006) بدراسة عنوانها "تحسين الاستيعاب القرائي لطلبة ذوي إعاقات في مدرسة متوسطة من خلال قراءة استراتيجية تعاونية بمساعدة الحاسوب"، وهدفت الدراسة إلى فحص تأثير برنامج للقراءة الاستراتيجية بمساعدة الحاسوب في تحسين القراءة التعبيرية للطلبة ذوي الحاجات في مدرسة متوسطة، وقد قام الباحث بتطوير برنامج حاسوبي، وقد تكونت عينة الدراسة من معلمين و(34) طالباًمن صفين لتعليم اللغة، وقد طُبق البرنامج على إحدى المجموعتين، بواقع (50) دقيقة أسبوعياً، خلال (12) أسبوعاً، وبقيت المجموعة الأخرى تُدرس بالطريقة التقليدية. وقد توصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في القدرة على القراءة التعبيرية، مثل: إيجاد الأفكار الرئيسة، وتوليد الأسئلة، بالإضافة إلى تكوين اتجاه إيجابي لدى طلبة المجموعة التجريبية، نتيجة تحسن قدراتهم على القراءة.

وأجرت الهلسة (2004) دراسة " أثر القراءة الاستراتيجية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في محافظة الكرك"،وهدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر القراءة الاستراتيجية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد، لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في محافظة الكرك. وقد طبقت الدراسة على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي، بلغ عددهم (104) طلاب، منهم (52) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية، و(52) طالباً وطالبة في المجموعة الضابطة، وزعوا على المجموعات التجريبية والضابطة عشوائياً. وقد أعدت الباحثة اختبار الاستيعاب القرائي، كما أجرت بعض التعديلات والتطوير على اختبار واطسون جلاسر للتفكير الناقد، وقد طُبق اختبار الاستيعاب القرائي واختبار التفكير الناقد قبل البدء بالتجربة على المجموعات جميعها. واستخدم تحليل التغاير في الاختبار البعدي لضبط أثر المتغيرات وللتحقق من مدى التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية (ذكوراً) في اختبار الاستيعاب القرائي؛ إذ ظهرت فروق بين المجموعة التجريبية (ذكوراً) والمجموعة الضابطة (ذكوراً) في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي، لصالح المجموعة التجريبية. وقد استغرقت مدة تنفيذ الاستراتيجيات تسعة أسابيع. وأعدت الباحثة دليلين أحدهما للمعلم والآخر للطالب، ويوضح كلّ منهما كيفية تطبيق الاستراتيجيات وتنفيذها بشكل دقيق. وبعد الانتهاء من تطبيق التجربة، طُبق اختبار الاستيعاب القرائي واختبار التفكير الناقد على المجموعات جميعها. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الاستيعاب القرائي تعزى للقراءة الاستراتيجية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي لصالح ذكور التجريبية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

3. الدراسات المتعلّقة بالتفكير الاستراتيجي

أجرى ماكدرموت (McDermott, 2005) دراسة "مقارنة التفكير الاستراتيجي في التعليم المهني بالتفكير الاستراتيجي لدى القادة الوطنيين"، وهدفت الدراسة إلى إبراز المحاور الرئيسة المشتركة في التفكير الاستراتيجي، وهي: إصلاح البرامج والمنهاج، ومهارات القيادة التشاركية بالإضافة إلى التوعية والمقدرة على تحصيل التمويل اللازم عند توفر الفرص. وأظهرت نتائج الدراسة أن التفكير الاستراتيجي لدى القادة الوطنيين في ولاية واشنطن يختلف عنه لدى القادة التعليميين فيها، إذ يركز القادة الوطنيون على التغير المبرمج لاسيما فيما يتعلق بالميزانية والسياسة العامة للدولة، في حين يظهر التفكير الاستراتيجي في قطاع التعلم الزراعي من مظاهر القيادة التشاركية، وبالأخص مهارات الاتصال الفعال والمقدرة على تطبيق المبادرات الاستراتيجية بفاعلية عالية.

وأجرى لارسون وهانسن (Hansen &, Larson, 2005) دراسة "تطوير التفكير الاستراتيجي: تعلم كيفية دمج الأنظمة الإنسانية في برامج الشباب"،وهدفت إلى كشف مراحل تطور التفكير الاستراتيجي من خلال دمج الأنظمة المختلفة والمقدرات المتعددة من تمثيل المشكلة، والتنظيم الذاتي في برامج تشغيل الشباب في ولاية شيكاغو لإحداث التغيير الاجتماعي المطلوب. وبينت الدراسة أن تطوير التفكير الاستراتيجي يتطلب ثلاثة محاور رئيسة هي: الحصول على المعلومات الاستراتيجية، والتفكير التتابعي ومهارات التواصل والتكيف. وبينت أهمية التفكير الاستراتيجي في تنظيم الجهود ومتابعة الأهداف المختلفة في المؤسسات التعليمية وتطوير المهارات الاستراتيجية لمواجهة الفساد الإداري في المؤسسات التعليمية. وأظهرت نتائج دراسة الحالة التي قدمتها هذه الدراسة كدليل على إمكانية تطوير التفكير الاستراتيجي لدى الشباب أن مرحلة الشباب تعد مرحلة مثالية لتطوير التفكير الاستراتيجي، إذ يمكن تطوير الإدراك الذي يتضمن التخطيط وحل المشكلة والقدرة على التنفيذ لدى الشباب في الموضوعات المختلفة؛ مما يمكنهم من ممارسة التفكير الاستراتيجي. كما بينت أن هناك علاقة بين مهارات التخطيط الأساسية والخبرات الاستراتيجية المعقدة والتغير الاجتماعي التي يمكن أن تصاغ في ضوء وعي الشباب وإدراكهم مما ينمي لديهم مهارات التفكير الاستراتيجي.

وقام جاليمور (Gallimore, 2004) بدراسة "أثر التدريب الإبداعي على التفكير الاستراتيجي"،وهدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر الإبداع في التفكير الاستراتيجي والكشف عن أثر تلقي الأفراد لتدريب في تقنيات التفكير الإبداعي على تطوير استراتيجيات إبداعية، وبالتالي

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

تطوير التفكير الاستراتيجي. وطُبقت الدراسة على طلبة ما قبل التخرج (السنة الجامعية الأخيرة) في كلية إدارة الأعمال في جامعة مانشستر متروبيلتان في الولايات المتحدة الأمريكية، وعددهم (70) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً، وقسموا لمجموعتين مجموعة تجريبية تلقت برنامجاً تدريبياً في الإبداع (33 طالباً وطالبة) والمجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا أي تدريب في الإبداع (37 طالباً وطالبة)، ثم تم تقييم أفراد المجموعتين من حيث درجة امتلاكهم لآليات التفكير الإستراتيجي، وأظهرت الدراسة أن التدريب على الإبداع يزيد ويطور الاستراتيجيات الإبداعية.

وأجرت هاميل (Hamel, 2001) دراسة "الكتابة كأداة للقيادة الاستراتيجية: دراسة تقويمية حول كيفية تفكير مديري المدارس الذين يتم اختيارهم من خلال كتاباتهم الوظيفية"،وهدفت الدراسة البحث حول الكيفية التي يفكر بها مديرو المدارس واستعمالهم للكتابة في عملهم، وكيف ينظرون إلى فاعلية كتاباتهم في تحقيق الأهداف المرجوة، وفي هذه الدارسة النوعية شارك عشرة من مديري مدارس تلقوا جوائز قيادة من التعليم الإقليمي في الولايات المتحدة الأمريكية؛ يمثل أولئك المديرون ذوو الخبرة (5) رجال و(5) نساء من (4) مدارس ابتدائية ومدرستين إعداديتين و(4) مدارس ثانوية من (9) مدارس حكومية في ضواحي مختلفة في واشنطن. وتوصلت هذه الدراسة من خلال المقابلات وتحليل عينات الكتابة إلى أن التفكير والكتابة الاستراتيجيين من الأدوات المهمة للقادة الفاعلين، وأن التفكير والتصرف بشكل استراتيجي يعتبران من ضمن مهارات القادة المهمة.

من خلال استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة، يظهر أن دراسة الباحث اتفقت مع كثير من الدراسات السابقة في دراستها للاستماع ومجالاته، والقراءة الاستراتيجية، والقراءة والاستماع مجتمعتين (نصر، 1997؛ الخمايسة، 1999؛ الهواري، 2002؛ هلالي، 2001؛ الهلسة، 2004؛ Layne, 1996؛ Yau, 2009; Spivey, 2007; Kim et al., 2007; McDermott, 2005; Holopainen, 2003). واتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في دراستها لموضوع التفكير الاستراتيجي (Mccaulley, 1992; Hansen &, Larson, 2005; Gallimore, 2004; Hamel, 2001).

وقد أجريت الدراسات السابقة المرتبطة بالدراسة الحالية في أماكن متنوعة من العالم، فمنها ما أجريت في الأردن (نصر، 1997؛ الخمايسة، 1999؛ الهلسة، 2004)، ومنها ما أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية (Mccaulley, 1992; Layne, 1996; Holopainen, 2003; Kim et al. , 2007; McDermott, 2005; Hansen &, Larson, 2005; Gallimore, 2004; Hamel,

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

(2001، ومنها ما أجريت في قطر (تايه والسلطي، 2002) ومصر (الهواري، 2002؛ هلالي، 2001) وتايوان (Yau, 2009; Spivey, 2007).

وتنوعت عينات الدراسات، فشملت طلبة المدارس (نصر، 1997؛ الخمايسة، 1999؛ الهلسة، 2004؛ الهواري، 2002؛ Mccaulley, 1992; Layne, 1996; Holopainen, 2003; Yau, 2009; Spivey, 2007; Kim et al. , 2007).وطلبة جامعات (Gallimore, 2004)، ومعلمي مدارس وموجهين (تايه والسلطي، 2002)، ومديري مدارس (Harmel, 2001)، وقادة (McDermott, 2005)، وشباب (Hansen &, Larson, 2005).

ومن استعراض الدراسات السابقة، لاحظ الباحث قلة الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة من تفكير استراتيجي وقراءة استراتيجية، واستماع مجتمعة، أو محاولة الربط بين التفكير الاستراتيجي وبين أية مهارة من مهارات اللغة العربية. وهذا الأمر يوفر تسويغاً لتناول هذه الدراسة.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، في أكثر من وجه، فقد استفادت منها في اختيار مشكلة الدراسة وعنوانها، وإثراء الإطار النظري المتعلق بمفاهيم الدراسة، كما استفادت منها في تعرف الإجراءات والمنهجية المتبعة في قياس أثر البرنامج التعليمي في الاستماع والقراءة الاستراتيجية، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في كيفية تصميم أدوات الدراسة.

وأهم ما تتميز به الدراسة الحالية عن الدّراسات السابقة، يتمثل بالآتي:

1- إعداد برنامج تعليمي قائم على التفكير الاستراتيجي لتنمية مهارات الاستماع والقراءة الاستراتيجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في السعودية.

2- بناء اختبارين لقياس مهارات الاستماع والقراءة الاستراتيجية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً للإجراءات المتبعة في تحقيق أهداف الدراسة، بدءاً من وصف مجتمع الدراسة وطريقة اختيار أفراد الدراسة، وخطوات بناء أداتي الدراسة، والإجراءات التي اتبعت للتأكد من صدقها وثباتها، وكيفية تطبيقها على أفراد العيّنة، وطريقة جمع البيانات، وأسلوب تصحيح إجابات أفراد العيّنة، ووصف لمتغيرات الدراسة، وانتهى هذا الفصل بوصف المعالجة الإحصائية المتبعة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الأول الثانوي في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية بمحافظة القريات التعليمية للعام الدراسي 1433/1432هـ - 2012/2011، البالغ عددهم (770) طالباً.

أفراد الدراسة

اختار الباحث إحدى المدارس الحكومية في محافظة القريات التعليمية، بالطريقة العشوائية، ثم اختار أفراد الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوي، في المدرسة المختارة (ثانوية الأمير عبد الإله للبنين) التابعة لوزارة التربية في محافظة القريات بالطريقة العشوائية. وتوزع أفراد الدراسة في شعبتين: الأولى ضابطة (درست وفق الطريقة الاعتيادية)، وبلغ عدد الطلاب في هذه المجموعة (30) طالباً، والثانية تجريبية (درست باستخدام البرنامج التعليمي القائم على التفكير الاستراتيجي)، وبلغ عدد طلاب هذه المجموعة (30) طالباً.

أداتا الدراسة

استخدم الباحث اختبارين، وهما:

أولاً. اختبار الاستماع

هو اختبار استماع، يهدف إلى قياس قدرة الطّلاب في ممارسة مهارات الاستماع، ويتناول الاختبار مهارتي الاستماع (التخمين والتقويم)، ويتكون اختبار الاستماع في صورته النهائية من جزأين (انظر الملحق ب): يحتوي الجزء الأول على أحد عشر سؤالاً، من نوع الاختيار من متعدّد، بمقدار سؤالين لكل فقرة من فقرات النص، باستثناء الفقرة الأخيرة فقد خُصص لها سؤال

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

واحد. ويحتوي الجزء الثاني على ستة أسئلة على ذات النص، وتفرع عن السؤال السادس خمسة أجزاء، فكان مجموع الأسئلة مع تفرعاتها واحد وعشرون سؤالاً من نوع الإنشائي القصير، وقد خصص للاختبار مدة (45) دقيقة.

ثانياً: اختبار القراءة الاستراتيجية

هو اختبار في القراءة الاستراتيجية، يهدف إلى قياس قدرة الطّلاب في ممارسة مهارتي القراءة الاستراتيجية (التخمين، والتقويم). ويتكوّن اختبار القراءة الاستراتيجية في صورته النهائية من جزأين (انظر الملحق ج): الجزء الأول، ويحتوي على اثني عشر سؤالاً، من نوع الإنشائي القصير، بمقدار سؤالين لكل فقرة من فقرات النص. والجزء الثاني، ويحتوي على ستة أسئلة على ذات النص، لكن السؤال السادس يتفرع منه ستة أجزاء، وعليه يكون مجموع الأسئلة مع تفرعاتها ثلاثة وعشرون سؤالاً. وقد خصص للاختبار مدة (45) دقيقة.

صدق اختبار الاستماع والقراءة الاستراتيجية

يقصد بصدق الاختبار أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، ولهذه الغاية عُرض الاختبار في صورته الأولية على عدد من المحكّمين من ذوي الاختصاص –من أساتذة الجامعات– وعلى عدد من المشرفين التربويين لمبحث اللغة العربية. وقد طلب من المحكّمين إبداء الرأي في مدى مقروئية نصّ الاختبار، ومناسبته لطلاب الصّفّ الأول الثانوي، وكذلك مدى مناسبة الأسئلة للمهارتين المستهدفتين، ومدى صحّة الصّياغة اللغويّة، وكذلك مناسبة الاختبار لمستوى طلاب الصف الأول الثانوي، ووضوح التعليمات، واقتراح ما يرونه مناسبًا (انظر الملحق د)، وكانت التعديلات التي اقترحها المحكمون كما يأتي:

1- تحديد علامة كلّ سؤال.

2- توضيح مفهوم القراءة الاستراتيجية.

3- تغيير صياغة بعض الأسئلة.

4- تغيير بعض البدائل لبعض الأسئلة في اختبار الاستماع والقراءة الاستراتيجية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

صدق بناء اختبار الاستماع والقراءة الاستراتيجية

لأغراض التحقق من صدق البناء لاختبار الاستماع والقراءة الاستراتيجية؛ فقد تم تطبيقهما على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة، وعددها (24) طالبــاً، يمثّلــون الــصّفّ الأول الثانوي في مدرسة (ثانوية الأمير سلطان) بتاريخ (1432/12/20ه)، حيث تم حــساب معامــل التمييز لفقرات اختبار الاستماع والقراءة الاستراتيجية والمهارتين التابعتين لهما، وذلك كما هــو مبين في الجدولين (1) و(2).

الجدول (1)

معاملات التمييز لفقرات اختبار القراءة الاستراتيجية

مهارتا القراءة الاستراتيجية	رقم الفقرة	معامل التمييز	
		الاستراتيجية	اختبار القراءة الاستراتيجية
التخمين	1	0.94	0.78
	2	0.97	0.82
	3	0.97	0.82
	4	0.98	0.84
	5	0.97	0.82
	6	0.97	0.82
	7	0.97	0.87
	8	0.94	0.81
	9	0.95	0.87
	10	0.94	0.86
	11	0.70	0.79
	12	0.78	0.87
التقويم	13	0.74	0.84
	14	0.74	0.85
	15	0.72	0.85
	16	0.86	0.85
	17	0.80	0.63
	18	0.88	0.68
	19	0.92	0.77
	20	0.93	0.81
	21	0.85	0.69
	22	0.89	0.74
	23	0.85	0.65

يلاحظ من الجدول (1)، أن قيم معاملات معاملات التمييز لفقرات الاختبار مع مهــارتي (التخمين والتقويم) قد تراوحت بين (0.70–0.98)، وأن قيم معاملات التمييز لفقرات الاختبــار مع الاختبار ككل قد تراوحت بين (0.63–0.87)، مما يشير إلى جودة بنــاء اختبــار القــراءة الاستراتيجية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول (2)

معاملات التمييز لفقرات اختبار الاستماع

مهارتا الاستماع	رقم الفقرة	معامل التمييز	
		الاستراتيجية	اختبار الاستماع
التخمين	1	0.70	0.60
	2	0.80	1.00
	3	0.80	1.00
	5	0.40	0.90
	6	0.50	0.70
	7	0.77	0.77
	8	0.80	0.90
	9	0.94	0.91
	10	0.94	0.91
التقويم	4	0.70	0.70
	11	0.60	0.50
	12	0.70	0.82
	13	0.52	0.52
	14	0.73	0.74
	15	0.71	0.83
	16	0.62	0.59
	17	0.77	0.75
	18	0.84	0.78
	19	0.82	0.79
	20	0.79	0.71
	21	0.68	0.60

ويلاحظ من الجدول (2)، أن قيم معاملات التمييز لفقرات الاختبار مع مهارتي (التخمين والتقويم) قد تراوحت بين (0.40–0.94)، وأن قيم معاملات التمييز لفقرات الاختبار مع الاختبار ككل قد تراوحت بين (0.50–1.00)، مما يشير إلى جودة بناء اختبار الاستماع.

صدق البناء الداخلي لاختبار الاستماع والقراءة الاستراتيجية

لأغراض التحقق من صدق البناء الداخلي لاختبار الاستماع والقراءة الاستراتيجية ومهارتيهما؛ فقد تم حساب معاملات الارتباط بين الاختبارين والمهارتين التابعتين لهما كلٍّ على حدةٍ، وذلك كما هو مبين في الجدولين (3) و(4).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول (3)

قيم معاملات ارتباط مهارتي (التخمين والتقويم) مع اختبار الاستماع

مهارتا الاستماع	الإحصائي (بيرسون)	تخمين الاستماع	تقويم الاستماع
تقويم الاستماع	الارتباط الدلالة الإحصائية	**0.85** (0.000)	
تخمين الاستماع	الارتباط الدلالة الإحصائية	**0.95** (0.000)	**0.97** (0.000)

يلاحظ من الجدول (3)، أن قيم معاملات ارتباط مهارتي (التخمين والتقويم) مع اختبار الاستماع تراوحت بين (0.95–0.97)، وأن قيمة معامل الارتباط البيني لمهارتي (التخمين والتقويم) قد كانت (0.85).

الجدول (4)

قيم معاملات ارتباط مهارتي (التخمين والتقويم) مع اختبار القراءة الاستراتيجية

مهارتا القراءة الاستراتيجية	الإحصائي (بيرسون)	تخمين القراءة الاستراتيجية	تقويم القراءة الاستراتيجية
تقويم القراءة الاستراتيجية	الارتباط الدلالة الإحصائية	**0.62** (0.000)	
تخمين الاستراتيجية	الارتباط الدلالة الإحصائية	**0.90** (0.000)	**0.89** (0.000)

يلاحظ من الجدول (4)، أن قيم معاملات ارتباط مهارتي (التخمين والتقويم) مع اختبار القراءة الاستراتيجية تراوحت بين (0.89–0.90)، وأن قيمة معامل الارتباط البيني لمهارتي (التخمين والتقويم) قد كانت (0.62).

ثبات اختبار الاستماع والقراءة الاستراتيجية

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لاختبار الاستماع والقراءة الاستراتيجية ومهارتيهما؛ فقد تم حسابه لهما من خلال تطبيق معادلة كرونباخ ألفا عوضاً عن معادلة كودر– ريتشاردسون المخصصة لفقرات الاختبارات بسبب عدم انتظام العلامات العليا لكل فقرة من فقرات الاختبار على بيانات العينة الاستطلاعية سالفة الذكر، ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة لاختباري الاستماع والقراءة الاستراتيجية ومهارتيهما تمّت إعادة التطبيق على أفراد العيّنة الاستطلاعية سالفة الذكر مرَّة أخرى بعد مرور 14 يوما من التطبيق الأول، حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني لكلٍّ من اختباري الاستماع والقراءة الاستراتيجية ومهارتيهما، وذلك كما هو مبين في الجدولين (5)، (6).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول (5)

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لاختبار الاستماع ومهارتيه التخمين والتقويم

مهارتا الاستماع	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
التخمين	0.75	**0.94**	9
التقويم	0.90	**0.85**	12
الكلي للاختبار	0.92	**0.81**	21

يلاحظ من الجدول (5)، أن قيمة ثبات الاتساق الداخلي لاختبار الاستماع قد بلغت (0.92) وأن قيمة ثبات الإعادة له قد بلغت (0.81)، في حين تراوحت قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمهارتي اختبار الاستماع (0.75–0.90)، وتراوحت قيم معاملات ثبات الإعادة لمهارتي الاختبار (0.85–0.94).

الجدول (6)

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لاختبار القراءة الاستراتيجية ومهارتيه التخمين والتقويم

مهارتا القراءة الاستراتيجية	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
التخمين	0.99	**0.88**	12
التقويم	0.96	**0.92**	11
الكلي للاختبار	0.98	**0.84**	23

يلاحظ من الجدول (6)، أن قيمة ثبات الاتساق الداخلي لاختبار القراءة الاستراتيجية قد بلغت (0.98) وأن قيمة ثبات الإعادة له قد بلغت (0.84)، في حين تراوحت قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمهارتي اختبار القراءة الاستراتيجية (0.96–0.99)، وتراوحت قيم معاملات ثبات الإعادة لمهارتي الاختبار (0.88–0.92).

تطبيق اختبار الاستماع والقراءة الاستراتيجية

تم تطبيق الاختبار القبلي والبعدي، وفق الخطوات الآتية:

1- زيارة مدرسة ثانوية الأمير عبد الإله للبنين، وتوزيع أوراق الاختبار على المراقبين.

2- تهيئة الطلاب للاختبار، بإخبارهم أن هذا الاختبار لا يؤثر في تحصيلهم المدرسي.

3- توزيع أوراق الاختبار من قبل المعلم على كلّ طالب من أفراد الدراسة في المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

4- تنبيه الطلاب إلى أن اختبار الاستماع والقراءة الاستراتيجية مكوّنان من جـزأين: الأول من نوع الاختيار من متعدّد، لذا يلزم اختيار إجابة صحيحة واحدة من البدائل الثلاثة لكلّ سؤال، وعدم ترك أي سؤال دون إجابة.

5- إعلام الطّلبة أن زمن الاختبار (45) دقيقة لاختبار القراءة الاستراتيجية، و (45) دقيقة لاختبار الاستماع.

6- متابعة الطلاب من المعلم؛ للإجابة عن استفساراتهم.

تصحيح اختبار الاستماع والقراءة الاستراتيجية

أ- اختبار القراءة الاستراتيجية

بهدف تصحيح اختبار القراءة الاستراتيجية قام الباحث قبل تصحيح الاختبار من المصحّحَين، بإعداد إجابة نموذجية للأسئلة الإنشائية، ومفتاح الإجابة للأسئلة من نوع الاختيار من متعدد، ولمعرفة توزيع علامات فقرات اختبار القراءة الاستراتيجية.

وحُسب معامل الثبات فيما بين المصححين على اختبار القراءة الاستراتيجية الذي طُبق على العينة الاستطلاعية، وذلك حسب المعادلة الآتية: سولزر وماير (Sulzer & Mayer, 1977).

$$\text{معامل الثبات فيما بين المصححين} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{العدد الكلي}} \times 100\%$$

فبلغ (0.85)، وهو معامل اتفاق مقبول لأغراض هذه الدراسة.

البرنامج التعليمي القائم على التفكير الاستراتيجي

تعريف البرنامج

يقوم البرنامج التعليمي على التفكير الاستراتيجي (انظر الملحق أ). ويحاول البرنامج تمكين الطلاب من تعلّم مجموعة من أدوات التفكير التي تساعدهم في القراءة بطريقة غير تقليدية، وذلك للنظر في المقروء بشكل أوضح وأوسع، وحلّ المشكلات.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أهداف البرنامج

أ- **الهدف العام**

يهدف البرنامج إلى تطوير مهارتي الاستماع والقراءة الاستراتيجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

ب- **الأهداف الخاصة**

1-زيادة التحصيل الدّراسي للطلاب من خلال تنمية مهارات الاستماع ومهارات القراءة الاستراتيجية لديهم.

2-زيادة ثقة الطلاب بأنفسهم من خلال الارتقاء بتفكيرهم إلى أعلى المستويات في الاستماع والقراءة.

3-تنمية روح العمل الجماعي في نفوس الطلاب من خلال استخدام استراتيجية العمل الجماعي.

4-تزويد الطلاب بالمعرفة النظريّة حول الاستماع والقراءة الاستراتيجية ومهاراتهما.

أسس البرنامج التعليمي

يعتمد البرنامج على مجموعة من الأسس المستمدة من الإطار النظري لبناء مناهج اللغة العربية بشكل عام، وهي:

1- إن معرفة المتعلم باللغة العربية ومهاراتها وإتقانه لها ينعكس إيجابًا على تحصيله الدّراسي في المواد الأخرى.

2- القراءة بمستوياتها، مرتبطة بالنظام الكلي للغة، فالقراءة هي إحدى المهارات اللغويّة الأربع (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)، مرتبطة بالتفكير، وإن أيَّ تطوّر في أيّ مهارة يؤثر في باقي المهارات إيجابًا.

3- النّصّ القرائي بيئة مناسبة لتطوير قدرات المتعلّم في التفكير.

4- الأخذ بمبدأ البنائية، وذلك من خلال الاعتماد على المعرفة السّابقة للمتعلّم متطلبًا لاكتساب المعرفة الجديدة، مما يؤثر في المحتويات التعليمية واستراتيجيات التدريس.

5- يسهل وضوح الإجراءات التعليمية وأدوار المعلّم والمتعلّم عملية اكتساب المهارة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

6- إن امتلاك الطلاب للمهارات اللغوية بحاجة إلى تعزيز عن طريق نقل أثر التعلّم إلى مواقف مشابهة، ويتسنى ذلك من خلال الاستخدام الوظيفي لهذه المهارات في الحياة اليوميّة.

مسوغات إعداد البرنامج

1- الاهتمام العالمي المتزايد بالمستويات العليا للاستماع والقراءة، كالقراءة الناقدة والقراءة الإبداعية والقراءة الاستراتيجية، وعدم الاكتفاء بالمستويات الدنيا.

2- النظرة الحديثة للقراءة التي تقول: إن عمليتي الاستقبال سواء أكانت الاستماع أم القراءة هما عمليتا إعادة بناء معنى.

3- الصعوبة التي يواجهها الطلاب في الإجابة عن أسئلة التفكير المطروحة في مناهج اللغة العربيّة الحديثة.

4- الضعف الحاصل في مهارات القراءة لدى الطّلاب في مختلف المراحل الدّراسية.

5- قلة الدراسات والبرامج التي تنمّي الاستماع والقراءة الاستراتيجية.

محتوى البرنامج

يقصد بالمحتوى التعليمي جميع النصوص، والأنشطة والتدريبات المقترحة، والمهارات المستهدفة، وبطاقات العمل، والاختبارات التكوينية، فتناول البرنامج التعليميّ أربع وحدات من وحدات الفصل الدراسيّ الثاني من كتاب القراءة للصف الأول الثانوي.

من خلال النصوص الأربعة تناول الباحث مهارتي الاستماع والقراءة الاستراتيجية.

استراتيجيات التدريس

اعتمد الباحث على استراتيجيتي التخمين والتقويم، حسب ما يتناسب مع الاستماع والقراءة الاستراتيجية.

زمن تنفيذ البرنامج

نفذ محتوى البرنامج التعليمي المقترح القائم على التفكير الاستراتيجي في اثني عشر أسبوعا، وبواقع حصتين صفيتين أسبوعياً.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

صدق البرنامج التعليمي

بعد بناء البرنامج من الباحث سيتم التحقق من مدى مناسبته للأهداف التي وضع من أجلها، من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين، والاختصاصيين والاختصاصيات في وزارة التربية؛ للتأكد من صدق محتوى البرنامج التعليمي لطلاب الصف الأول الثانوي، والتحقق من مدى اتساق البرنامج مع عناصر بنائه؛ للوصول إلى شكله النهائي.

إجراءات الدراسة

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة وتحكيمها، وصياغتها بشكلها النهائي، قام الباحث باتباع الإجراءات الآتية:

- تقدَّم الباحث بطلب إلى عمادة كلية العلوم التربوية في الجامعة؛ للحصول على كتاب تسهيل مهمة تطبيق الدراسة(انظر الملحق هـ).
- مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالتفكير الاستراتيجي، والقراءة الاستراتيجية، والاستماع، بهدف إعداد البرنامج التعليمي، وتصميم أدوات الدراسة المناسبة.
- بناء اختبار الدراسة، والتحقق من صدقهما وثباتهما.
- تقدم الباحث إلى إدارة التعليم في محافظة القريات بطلب من أجل مخاطبة مدير المدرسة التي تم التطبيق فيها؛ لتسهيل مهمة تطبيق الدراسة على أفراد الدراسة، التجريبية والضابطة.
- مقابلة المعلم الذي قام بمهمة التطبيق، وذلك لغايات تسهيل آلية التنفيذ.
- تم تطبيق الاختبار القبلي على عينة الدراسة (التجريبية والضابطة) المؤلفة من (60) طالباً.
- درست المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية، ودرست المجموعة التجريبية وفق البرنامج التعليمي.
- تم تطبيق الاختبار البعدي على أفراد الدراسة (التجريبية والضابطة) المؤلفة من (60) طالباً.
- أجريت التحليلات الإحصائية المناسبة لاستجابات عينة الدراسة والتوصل إلى النتائج.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المتغيرات في الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أ. المتغير المستقل؛ وهو متغير طريقة التدريس وله فئتان (البرنامج التعليمي، التقليدية).

ب. المتغيرات التابعة؛ وهي:

1) تحصيل الطلبة على اختبار الاستماع ومهارتيه للاستجابة البعدية.

2) تحصيل الطلبة على اختبار القراءة الاستراتيجية ومهارتيه للاستجابة البعدية.

إجراءات تكافؤ مجموعتي الدراسة على الاختبار القبلي

بحكم أن عينة الدراسة هي عينة عشوائية؛ فإن أنسب تصميم لها هو التصميم التجريبي الحقيقي الذي يشترط التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) على الأداء القبلي للاختبار بجزأيه، لذلك تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الأول الثانوي على اختبار الاستماع والقراءة الاستراتيجية، ثم إجراء اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة لهما وفقاً لمتغير (طريقة التدريس)، وذلك كما في الجدول (7).

الجدول (7)

نتائج اختبار (ت) (t-test) لأداء الطلبة على اختباري الاستماع والقراءة الاستراتيجية وفقاً لمتغير (طريقة التدريس)

اختبار	طريقة التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
القراءة الاستراتيجية القبلي	**البرنامج التعليمي**	30	42.467	**-6.091**	58	0.000
	تقليدية	30	31.733			
الاستماع القبلي	**البرنامج التعليمي**	30	45.533	**-5.785**	58	0.000
	تقليدية	30	30.000			

يتضح من الجدول (7)، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء الطلاب على اختباري (القراءة الاستراتيجية القبلي، الاستماع القبلي) يعزى لمتغير (طريقة التدريس)؛ بما يفيد عدم وجود تكافؤ بين أفراد المجموعتين على الاختبارين القبليين.

وكذلك تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الأول الثانوي على مهارات اختباري الاستماع والقراءة الاستراتيجية وفقاً لمتغير (طريقة التدريس)، وذلك كما في الجدول (8).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأداء الطلاب على مهارات اختباري الاستماع والقراءة الاستراتيجية وفقاً لمتغير (طريقة التدريس)

الاختبار	المهارات	طريقة التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات القراءة الاستراتيجية	تخمين القراءة الاستراتيجية القبلي	البرنامج التعليمي	20.267	4.99
		تقليدية	17.733	5.39
	تقويم القراءة الاستراتيجية القبلي	البرنامج التعليمي	22.200	5.05
		تقليدية	14.000	4.46
مهارات الاستماع	تخمين الاستماع القبلي	البرنامج التعليمي	36.000	6.21
		تقليدية	20.333	7.54
	تقويم الاستماع القبلي	البرنامج التعليمي	9.533	7.41
		تقليدية	9.667	3.52

يلاحظ من الجدول (8)، وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين لأداء الطلاب على مهارات الاختبارين القبليين ناتج عن اختلاف مستويي متغير (طريقة التدريس)؛ مما أوجب إجراء تحليل التباين الأحادي المتعدد للتحقق من جوهرية الفرق الظاهري سالف الذكر لأداء الطلاب على مهارات الاختبارين القبليين وفقاً لمتغير (طريقة التدريس)، وذلك كما في الجدول (9).

الجدول (9)

نتائج تحليل التباين الاحادي المتعدد لأداء الطلاب على مهارات الاختبارين القبليين وفقاً لمتغير (طريقة التدريس)

الاختبار القبلي لــ:	الأثر	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة ف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
مهارات القراءة الاستراتيجية	طريقة التدريس	Hotelling's Trace	0.858	**24.452**	2	57	0.000
مهارات الاستماع	طريقة التدريس	Hotelling's Trace	1.509	**43.003**	2	57	0.000

يتبين من الجدول (9)، وجود أثر لمتغير (طريقة التدريس) عند مستوى الدلالة (α=0.05) في أداء الطلاب على مهارات الاختبارين القبليين، ولتحديد على أي مهارة من مهارات الاختبارين القبليين كان أثر متغير (طريقة التدريس)؛ فقد تم إجراء تحليل التباين الاحادي المصاحب لأداء الطلاب مهارات الاختبارين القبليين وفقاً لمتغير (طريقة التدريس)، وذلك كما في الجدول (10).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول (10)

نتائج تحليل التباين الاحادي المصاحب لأداء الطلاب على مهارات الاختبارين القبليين وفقاً لمتغير (طريقة التدريس)

الاختبار القبلي لـــ:	المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
القراءة الاستراتيجية	تخمين القراءة الاستراتيجية القبلي	طريقة التدريس	1096.267	1	1096.267	**112.790**	0.000
		الخطأ	563.733	58	9.720		
		الكلي	**1660.000**	**59**			
	تقويم القراءة الاستراتيجية القبلي	طريقة التدريس	1008.600	1	1008.600	**44.425**	0.000
		الخطأ	1316.800	58	22.703		
		الكلي	**2325.400**	**59**			
الاستماع	تخمين الاستماع القبلي	طريقة التدريس	3681.667	1	3681.667	**77.182**	0.000
		الخطأ	2766.667	58	47.701		
		الكلي	**6448.333**	**59**			
	تقويم الاستماع القبلي	طريقة التدريس	1500.267	1	1500.267	**193.311**	0.000
		الخطأ	450.133	58	7.761		
		الكلي	**1950.400**	**59**			

يتضح من الجدول (10)، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء الطلاب على كافة مهارات الاختبارين القبليين يعزى لمتغير (طريقة التدريس).

مما تقدم؛ يتضح ضرورة إجراء تحليل التباين الاحادي المصاحب لأداء الطلاب على الاختبارين القبليين وتحليل التباين الاحادي المتعدد المصاحب لأداء الطلاب على مهارات الاختبارين القبليين وفقاً لمتغير (طريقة التدريس) في معرض الإجابة عن أسئلة الدراسة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن سؤال الدراسة الأوّل؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل الطلاب في اختبار الاستماع للاستجابتين القبلية والبعدية وفقاً لمتغير (طريقة التدريس)، ثم أتبعت بإجراء تحليل التباين الاحادي المصاحب (One-Way Ancova) لتحصيل الطلاب في اختبار الاستماع للاستجابة البعدية وفقاً لمتغير (طريقة التدريس) بعد تحييد أثر تحصيل الطلاب في اختبار الاستماع للاستجابة القبلية، بالإضافة إلى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل الطلاب في مهارتي اختبار الاستماع للاستجابتين القبلية والبعدية وفقاً لمتغير (طريقة التدريس)، ثم أتبعت بإجراء تحليل التباين الاحادي المصاحب المتعدد لتحصيل الطلاب في مهارتي اختبار الاستماع للاستجابة البعدية مجتمعتين وفقاً لمتغير (طريقة التدريس) بعد تحييد أثر تحصيل الطلاب في مهارتي اختبار الاستماع للاستجابة القبلية، ثم إجراء تحليل التباين الاحادي المصاحب لتحصيل الطلاب في مهارتي اختبار الاستماع للاستجابة البعدية كلٍّ على حدةٍ وفقاً لمتغير (طريقة التدريس) بعد تحييد أثر تحصيل الطلاب في مهارتي اختبار الاستماع للاستجابة القبلية.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل الطلاب في اختبار القراءة الاستراتيجية للاستجابتين القبلية والبعدية وفقاً لمتغير (طريقة التدريس)، ثم أتبعت بإجراء تحليل التباين الاحادي المصاحب(One-Way Ancova) لتحصيل الطلاب في اختبار القراءة الاستراتيجية للاستجابة البعدية وفقاً لمتغير (طريقة التدريس) بعد تحييد أثر تحصيل الطلاب في اختبار القراءة الاستراتيجية للاستجابة القبلية، بالإضافة إلى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل الطلاب في مهارتي اختبار القراءة الاستراتيجية للاستجابتين القبلية والبعدية وفقاً لمتغير (طريقة التدريس)، ثم أتبعت بإجراء تحليل التباين الاحادي المصاحب المتعدد لتحصيل الطلاب في مهارتي اختبار القراءة الاستراتيجية للاستجابة البعدية مجتمعتين وفقاً لمتغير (طريقة التدريس) بعد تحييد أثر تحصيل الطلاب في مهارتي اختبار القراءة الاستراتيجية للاستجابة القبلية، ثم إجراء تحليل التباين الاحادي المصاحب لتحصيل الطلاب في مهارتي اختبار القراءة الاستراتيجية للاستجابة البعدية كلٍّ على حدةٍ وفقاً لمتغير (طريقة التدريس) بعد تحييد أثر تحصيل الطلاب في مهارتي اختبار القراءة الاستراتيجية للاستجابة القبلية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الرابع

عرض النتائج

يهدف هذا الفصل إلى الكشف عن أثر طريقة التدريس (البرنامج التعليمي القائم على التفكير الاستراتيجي) في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة القريات التعليمية على اختبار الاستماع والقراءة الاستراتيجية، وذلك عن طريق الإجابة عن سؤالي الدراسة:

أولاً. للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي نصَّ على: "**ما أثر البرنامج التعليمي القائم على التفكير الاستراتيجي في تنمية مهارات الاستماع لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟**"؛ فقد تم حساب المتوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين لأداء الطلاب على اختبار الاستماع للاستجابتين القبلية والبعدية وفقاً لمتغير (طريقة التدريس)، وذلك كما في الجدول (11).

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلاب على اختبار الاستماع للاستجابتين القبلية والبعدية وفقاً لمتغير (طريقة التدريس)

طريقة التدريس	العدد	الاستماع القبلي		الاستماع البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البرنامج التعليمي	30	45.533	11.02	78.000	7.85
تقليدية	30	30.000	10.13	41.133	6.73

يلاحظ من الجدول (11)، وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين لتحصيل الطلاب على اختبار الاستماع للاستجابة القبلية وفقاً ناتج عن اختلاف مستويي متغير الدارسة (طريقة التدريس)، وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهري سالف الذكر؛ تم إجراء تحليل التباين الاحادي المصاحب لأداء الطلاب على اختبار الاستماع للاستجابة البعدية وفقاً لمتغير (طريقة التدريس) بعد تحييد أثر تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة القريات التعليمية على اختبار الاستماع للاستجابة القبلية، وذلك كما في الجدول (12).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول (12)

نتائج تحليل التباين الاحادي المصاحب لأداء الطلاب على اختبار الاستماع للاستجابة البعدية وفقاً لمتغير (طريقة التدريس) بعد تحييد أثر تحصيلهم عليه للاستجابة القبلية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية (ايتا سكوير الجزئي)
الاستماع القبلي	1450.419	1	1450.419	**53.648**	0.000	48.49%
طريقة التدريس	8219.111	1	8219.111	**304.006**	0.000	84.21%
الخطأ	1541.047	57	27.036			
الكلي	11210.577	59				

يتضح من الجدول (12)، وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء الطلاب على اختبار الاستماع للاستجابة البعدية وفقاً لمتغير (طريقة التدريس)؛ ولتحديد لصالح أيٍّ من طريقتي التدريس كان الأثر؛ فقد تم حساب المتوسطين الحسابيين المُعدّلين والخطأين المعياريين لأداء الطلاب على اختبار الاستماع للاستجابة البعدية وفقاً لمتغير (طريقة التدريس)، وذلك كما في الجدول (13).

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء الطلاب على اختبار الاستماع للاستجابة البعدية وفقاً لمتغير (طريقة التدريس)

طريقة التدريس	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
البرنامج التعليمي	74.265	1.57
تقليدية	44.868	1.57

يتضح من الجدول (13)، أن الفرق قد كان لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تلقُّوا طريقة التدريس باستخدام البرنامج التعليمي القائم على التفكير الاستراتيجي مقارنة بنظرائهم من أفراد المجموعة الضابطة الذين تلقُّوا طريقة التدريس التقليدية، مع الإشارة إلى أن الدلالة العملية (حجم الأثر–ايتا سكوير الجزئي–) لمتغير (طريقة التدريس) بتحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة القريات التعليمية على اختبار الاستماع للاستجابة البعدية قد بلغت قيمتها (84.21%)؛ مما يشير إلى طبيعة العلاقة كبيرة بين متغير (طريقة التدريس) وبين متغير تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة القريات التعليمية على اختبار الاستماع.

بالإضافة إلى ما تقدم؛ تم حساب المتوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين لأداء الطلاب على استراتيجيتي اختبار الاستماع (التخمين، التقويم) للاستجابة البعدية وفقاً لمتغير (طريقة التدريس)، وذلك كما في الجدول (14).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريةلأداء الطلاب على استراتيجيتي اختبار الاستماع (التخمين، التقويم) للاستجابة البعدية وفقاً لمتغير (طريقة التدريس)

مهارتا الاستماع	طريقة التدريس	العدد	الاستجابة القبلية: المتوسط الحسابي	الاستجابة القبلية: الانحراف المعياري	الاستجابة البعدية: المتوسط الحسابي	الاستجابة البعدية: الانحراف المعياري
تخمين الاستماع	البرنامج التعليمي	30	36.000	6.21	45.000	2.95
	تقليدية	30	20.333	7.54	28.333	3.09
التقويم	البرنامج التعليمي	30	9.533	7.41	33.000	7.85
	تقليدية	30	9.667	3.52	12.800	4.78

يلاحظ من الجدول (14)، وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين لأداء الطلاب على استراتيجيتي اختبار الاستماع (التخمين، التقويم) للاستجابة البعدية ناتج عن اختلاف مستويي متغير الدارسة (طريقة التدريس)؛ وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهري سالف الذكر؛ تم إجراء تحليل التباين الاحادي المتعدد المصاحب لأداء الطلاب على استراتيجيتي اختبار الاستماع (التخمين، التقويم) للاستجابة البعدية مجتمعتين وفقاً لمتغير (طريقة التدريس) بعد تحييد أثر تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة القريات التعليمية على استراتيجيتي اختبار الاستماع (التخمين، التقويم) للاستجابة القبلية، وذلك كما في الجدول (15).

الجدول (15)

نتائج تحليل التباين الاحادي المتعدد المصاحب لأداء الطلاب على استراتيجيتي اختبار الاستماع (التخمين، التقويم) للاستجابة البعدية مجتمعتين وفقاً لمتغير (طريقة التدريس) بعد تحييد أثر تحصيلهم عليهما للاستجابة القبلية

الأثر	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة ف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية (ايتا سكوير الجزئي)
تخمين الاستماع القبلي	Wilks' Lambda	0.481	**29.712**	2	55	0.000	51.93%
تقويم الاستماع القبلي	Wilks' Lambda	0.913	**2.634**	2	55	0.081	8.74%
طريقة التدريس	Hotelling's Trace	8.325	**228.947**	2	55	0.000	89.28%

يتبين من الجدول (15)، وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمتغير (طريقة التدريس) في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة القريات التعليمية على استراتيجيتي اختبار الاستماع (التخمين، التقويم) للاستجابة البعدية مجتمعتين؛ ولتحديد على أيٍّ من استراتيجيتي الاستماع (التخمين، التقويم) للاستجابة البعدية كان أثر متغير (طريقة التدريس)، فقد تم إجراء تحليل التباين الاحادي المصاحب لأداء الطلاب على استراتيجيتي اختبار الاستماع (التخمين،

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

التقويم) للاستجابة البعدية كلٍّ على حدةٍ وفقاً لمتغير (طريقة التدريس) بعد تحييد أثر تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة القريات التعليمية على استراتيجيتي اختبار الاستماع (التخمين، التقويم) للاستجابة القبلية، وذلك كما في الجدول (16).

الجدول (16)

نتائج تحليل التباين الاحادي المصاحب لأداء الطلاب على استراتيجيتي اختبار الاستماع (التخمين، التقويم) للاستجابة البعدية كلٍّ على حدةٍ وفقاً لمتغير (طريقة التدريس) بعد تحييد أثر تحصيلهم عليها للاستجابة القبلية

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحريةْ	متوسط مجموع المربعات	قيمةف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية (ايتا سكوير الجزئي)
تخمين الاستماع البعدي	تخمين الاستماع القبلي	90.485	1	90.485	**29.873**	0.000	34.79%
	تقويم الاستماع القبلي	0.585	1	0.585	**0.193**	0.662	0.34%
	طريقة التدريس	1115.223	1	1115.223	**368.182**	0.000	86.80%
	الخطأ	169.596	56	3.029			
	الكلي	**1375.889**	**59**				
تقويم الاستماع البعدي	تخمين الاستماع القبلي	512.095	1	512.095	20.003	0.000	26.32%
	تقويم الاستماع القبلي	137.299	1	137.299	5.363	0.024	8.74%
	طريقة التدريس	1023.658	1	1023.658	**39.985**	0.000	41.66%
	الخطأ	1433.649	56	25.601			
	الكلي	**3106.701**	**59**				

يتضح من الجدول (16)، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء الطلاب على استراتيجيتي اختبار الاستماع (التخمين، التقويم) للاستجابة البعدية يعزى لمتغير (طريقة التدريس)؛ ولتحديد لصالح أيٍّ من طريقتي التدريس كان الأثر؛ فقد تم حساب المتوسطين الحسابيين المُعدَّلين والخطأين المعياريين لأداء الطلاب على استراتيجيتي اختبار الاستماع (التخمين، التقويم) للاستجابة البعدية وفقاً لمتغير (طريقة التدريس)، وذلك كما في الجدول (17).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول (17)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء الطلاب على استراتيجيتي اختبار الاستماع (التخمين، التقويم) للاستجابة البعدية وفقاً لمتغير (طريقة التدريس)

المتغير التابع	طريقة التدريس	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
التخمين	البرنامج التعليمي	43.495	0.62
	تقليدية	29.838	0.62
التقويم	البرنامج التعليمي	29.442	1.80
	تقليدية	16.358	1.80

يتضح من الجدول (17)، أن الفرق قد كان لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تلقُّوا طريقة التدريس باستخدام البرنامج التعليمي القائم على التفكير الاستراتيجي مقارنة بنظرائهم من أفراد المجموعة الضابطة الذين تلقُّوا طريقة التدريس التقليدية، مع الإشارة إلى أن الدلالة العملية (حجم الأثر–ايتا سكوير الجزئي) لمتغير (طريقة التدريس) بتحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة القريات التعليمية على استراتيجيتي اختبار الاستماع (التخمين، التقويم) للاستجابة البعدية قد بلغت قيمته على النحو الآتي: (86.80%) لاستراتيجية التخمين في اختبار الاستماع للاستجابة البعدية، (41.66%) لاستراتيجية التقويم في اختبار الاستماع للاستجابة البعدية؛ مما يشير إلى طبيعة العلاقة كبيرة بين متغير (طريقة التدريس) وبين متغير تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة القريات التعليمية على استراتيجيتي اختبار الاستماع (التخمين، التقويم) للاستجابة البعدية.

ثانياً. للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي نصَّ على: "**ما أثر البرنامج التعليمي القائم على التفكير الاستراتيجي في تنمية مهارات القراءة الاستراتيجية، لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟**"؛ فقد تم حساب المتوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين لأداء الطلاب على اختبار القراءة الاستراتيجية للاستجابتين القبلية والبعدية وفقاً لمتغير (طريقة التدريس)، وذلك كما في الجدول (18).

الجدول (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلاب على اختبار القراءة الاستراتيجية للاستجابتين القبلية والبعدية وفقاً لمتغير (طريقة التدريس)

طريقة التدريس	العدد	القراءة الاستراتيجية القبلي		القراءة الاستراتيجية البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البرنامج التعليمي	30	42.467	6.12	79.800	9.78
التقليدية	30	31.733	7.69	42.800	5.95

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

يلاحظ من الجدول (18)، وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين لأداء الطلاب على اختبار القراءة الاستراتيجية للاستجابة البعدية ناتج عن اختلاف مستويي متغير الدارسة (طريقة التدريس)، وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهري سالف الذكر؛ تم إجراء تحليل التباين الاحادي المصاحب لأداء الطلاب على اختبار القراءة الاستراتيجية للاستجابة البعدية وفقاً لمتغير (طريقة التدريس) بعد تحييد أثر تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة القريات التعليمية على اختبار القراءة الاستراتيجية للاستجابة القبلية، وذلك كما في الجدول (19).

الجدول (19)

نتائج تحليل التباين الاحادي المصاحب لأداء الطلاب على اختبار القراءة الاستراتيجية للاستجابة البعدية وفقاً لمتغير (طريقة التدريس)بعد تحييد أثر تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة القريات التعليمية على اختبار القراءة الاستراتيجية(ككل) للاستجابة القبلية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمةف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية (ايتا سكوير الجزئي)
القراءة الاستراتيجية القبلي	1665.655	1	1665.655	**47.283**	0.000	45.34%
طريقة التدريس	7467.889	1	7467.889	**211.993**	0.000	78.81%
الخطأ	2007.945	57	35.227			
الكلي	**11141.489**	**59**				

يتضح من الجدول (19)، وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء الطلاب على اختبار القراءة الاستراتيجية للاستجابة البعدية وفقاً لمتغير (طريقة التدريس)؛ ولتحديد لصالح أيٍّ من طريقتي التدريس كان الأثر؛ فقد تم حساب المتوسطين الحسابيين المُعدَّلين والخطأين المعياريين لأداء الطلاب على اختبار القراءة الاستراتيجية للاستجابة البعدية وفقاً لمتغير (طريقة التدريس)، وذلك كما في الجدول (20).

الجدول (20)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء الطلاب على اختبار القراءة الاستراتيجية للاستجابة البعدية وفقاً لمتغير (طريقة التدريس)

طريقة التدريس	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
البرنامج التعليمي	75.586	1.81
التقليدية	47.014	1.81

يتضح من الجدول (20)، أن الفرق قد كان لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تلقُّوا طريقة التدريس باستخدام البرنامج التعليمي القائم على التفكير الاستراتيجي مقارنة بنظرائهم من أفراد المجموعة الضابطة الذين تلقُّوا طريقة التدريس التقليدية، مع الإشارة إلى أن الدلالة العملية (حجم الأثر –ايتا سكوير الجزئي–) لمتغير (طريقة التدريس) بتحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

القريات التعليمية على اختبار القراءة الاستراتيجية للاستجابة البعدية قد بلغت قيمتها (78.81%)؛ مما يشير إلى طبيعة العلاقة الكبيرة بين متغير (طريقة التدريس) وبين متغير تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة القريات التعليمية على اختبار القراءة الاستراتيجية.

بالإضافة إلى ما تقدم؛ تم حساب المتوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين لأداء الطلاب على استراتيجيتي اختبار القراءة الاستراتيجية (التخمين، التقويم) للاستجابة البعدية وفقاً لمتغير (طريقة التدريس)، وذلك كما في الجدول (21).

الجدول (21)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلاب على استراتيجيتي اختبار القراءة الاستراتيجية (التخمين، التقويم) للاستجابة البعدية وفقاً لمتغير (طريقة التدريس)

مهارتا القراءة	طريقة التدريس	العدد	الاستجابة القبلية		الاستجابة البعدية	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخمين	البرنامج التعليمي	30	20.267	4.99	42.200	8.15
	التقليدية	30	17.733	5.39	23.667	5.35
التقويم	البرنامج التعليمي	30	22.200	5.05	37.600	7.29
	التقليدية	30	14.000	4.46	19.133	4.52

يلاحظ من الجدول (21)، وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين لأداء الطلاب على استراتيجيتي اختبار القراءة الاستراتيجية (التخمين، التقويم) للاستجابة البعدية ناتج عن اختلاف مستويي متغير الدارسة (طريقة التدريس)؛ وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهري سالف الذكر؛ تم إجراء تحليل التباين الاحادي المتعدد المصاحب لأداء الطلاب على استراتيجيتي اختبار القراءة الاستراتيجية (التخمين، التقويم) للاستجابة البعدية مجتمعتين وفقاً لمتغير (طريقة التدريس) بعد تحييد أثر تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة القريات التعليمية على استراتيجيتي اختبار القراءة الاستراتيجية (التخمين، التقويم) للاستجابة القبلية، وذلك كما في الجدول (22).

الجدول (22)

نتائج تحليل التباين الاحادي المتعدد المصاحب لأداء الطلاب على استراتيجيتي اختبار القراءة الاستراتيجية (التخمين، التقويم) للاستجابة البعدية مجتمعتين وفقاً لمتغير (طريقة التدريس) بعد تحييد أثر تحصيلهم عليهما للاستجابة القبلية

الأثر	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة ف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية (ايتا سكوير الجزئي)
تخمين القراءة الاستراتيجية القبلي	Wilks' Lambda	0.659	14.210	2	55	0.005	34.07%
تقويم القراءة الاستراتيجية القبلي	Wilks' Lambda	0.640	15.439	2	55	0.004	35.96%
طريقة التدريس	Hotelling's Trace	3.176	87.327	2	55	0.000	76.05%

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

يتبين من الجدول (22)، وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمتغير (طريقة التدريس) في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة القريات التعليمية على استراتيجيتي اختبار القراءة الاستراتيجية (التخمين، التقويم) للاستجابة البعدية مجتمعتين؛ ولتحديد على أيٍّمن استراتيجيتي القراءة الاستراتيجية (التخمين، التقويم) للاستجابة البعدية كان أثر متغير (طريقة التدريس)، فقد تم إجراء تحليل التباين الاحادي المصاحب لأداء الطلاب على استراتيجيتي اختبار القراءة الاستراتيجية (التخمين، التقويم) للاستجابة البعدية كلٍّ على حدةٍ وفقاً لمتغير (طريقة التدريس) بعد تحييد أثرتحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة القريات التعليمية على استراتيجيتي اختبار القراءة الاستراتيجية (التخمين، التقويم) للاستجابة القبلية، وذلك كما في الجدول (23).

الجدول (23)

نتائج تحليل التباين الاحادي المصاحب لأداء الطلاب على استراتيجيتي اختبار القراءة الاستراتيجية (التخمين، التقويم) للاستجابة البعدية كلٍّ على حدةٍ وفقاً لمتغير (طريقة التدريس) بعد تحييد أثر تحصيلهم عليها للاستجابة القبلية

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحريّة	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية (ايتا سكوير الجزئي)
تخمين القراءة الاستراتيجية البعدي	تخمين القراءة الاستراتيجية القبلي	660.476	1	660.476	**22.050**	0.000	28.25%
	تقويم القراءة الاستراتيجية القبلي	384.715	1	384.715	**12.844**	0.001	18.66%
	طريقة التدريس	1249.935	1	1249.935	**41.730**	0.000	42.70%
	الخطأ	1677.381	56	29.953			
	الكلي	**3972.507**	**59**				
تقويم القراءة الاستراتيجية البعدي	تخمين القراءة الاستراتيجية القبلي	2.043	1	2.043	0.061	0.806	0.11%
	تقويم القراءة الاستراتيجية القبلي	171.139	1	171.139	5.078	0.028	8.31%
	طريقة التدريس	1917.896	1	1917.896	**56.913**	0.000	50.40%
	الخطأ	1887.151	56	33.699			
	الكلي	**3978.229**	**59**				

يتضح من الجدول (23)، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء الطلاب على استراتيجيتي اختبار القراءة الاستراتيجية (التخمين، التقويم) للاستجابة البعدية يعزى لمتغير (طريقة التدريس)؛ ولتحديد لصالح أيٍّ من طريقتي التدريس كان الأثر؛ فقد تم حساب المتوسطين الحسابيين المُعدَّلين والخطأين المعياريين لأداء الطلاب على استراتيجيتي اختبار القراءة الاستراتيجية (التخمين، التقويم) للاستجابة البعدية وفقاً لمتغير (طريقة التدريس)، وذلك كما في الجدول (24).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول (24)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء الطلاب على استراتيجيتي اختبار القراءة الاستراتيجية (التخمين، التقويم) للاستجابة البعدية وفقاً لمتغير (طريقة التدريس)

المتغير التابع	طريقة التدريس	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
التخمين	البرنامج التعليمي	39.155	1.75
	تقليدية	26.712	1.75
التقويم	البرنامج التعليمي	36.073	1.86
	تقليدية	20.660	1.86

يتضح من الجدول (24) أن الفرق قد كان لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تلقُّوا طريقة التدريس باستخدام البرنامج التعليمي القائم على التفكير الاستراتيجي مقارنة بنظرائهم من أفراد المجموعة الضابطة الذين تلقُّوا طريقة التدريس التقليدية، مع الإشارة إلى أن الدلالة العملية (حجم الأثر–ايتا سكوير الجزئي–) لمتغير (طريقة التدريس) بتحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة القريات التعليمية على استراتيجيتي اختبار القراءة الاستراتيجية (التخمين، التقويم) للاستجابة البعدية قد بلغت قيمته على النحو الآتي: (42.70%) لاستراتيجية التخمين في القراءة الاستراتيجية للاستجابة البعدية، (50.40%) لاستراتيجية التقويم في القراءة الاستراتيجية للاستجابة البعدية؛ مما يشير إلى طبيعة العلاقة كبيرة بين متغير (طريقة التدريس) وبين متغير تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة القريات التعليمية على استراتيجيتي اختبار القراءة الاستراتيجية (التخمين، التقويم) للاستجابة البعدية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يقدّم الفصل الحالي مناقشة للنتائج التي توصّلت إليها الدراسة والمتعلقة بكلّ سؤال، مع بيان دلالتها ومحاولة تفسيرها في ضوء التأثيرات المتدخلة، ونتائج الدراسات السابقة.

مناقشة نتائج السؤال الأول

أظهرت نتائج هذا السؤال الذي ينص على: "**ما أثر البرنامج التعليمي القائم على التفكير الاستراتيجي في تنمية مهارات الاستماع لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟**" وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسّطي علامات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، في الاستماع؛ يعزى إلى طريقة التدريس (البرنامج التعليمي)، وكان ذلك لصالح المجموعة التجريبية. وهذا إن دل على شيء إنما يدل أن هذا البرنامج كان فاعلاً في تنمية مهارات الاستماع على طلاب العينة التجريبية.

ولعل السبب في تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة المعزو إلى تعلمهم عن طريق البرنامج التعليمي القائم على التفكير الاستراتيجي والمبني بهدف تنمية مهارات الاستماع، يعود إلى طبيعة عرض المحتوى التعليمي في البرنامج، فالبرنامج تناول المحتويات التعليمية بطريقة غير تقليدية، فكل مهارة من المهارتين المدروستين كانت تركزعلى تحديد الإجراءات الدقيقة لإتقان تلك المهارة، سبقها تعريف بهذه المهارة، ومن ثم مثال مرتبط بالمهارة، وبطبيعة اللغة العربية معاً، ومن ثم أسئلة متنوعة تشجع الطلاب على التفاعل بإيجابية مع هذه النصوص، ممّا خلق جواً من التفاعل الإيجابي بين الطلاب، وذلك من خلال تكليف المتعلمين بعمل محاكاة لخطوات الاستراتيجية، كذلك فإن أنشطة المهارات المستهدفة كانت تمثل تحدياً حقيقياً للمتعلمين؛ ذلك أن محتوى هذه الأنشطة كان يتضمن مواقف تستدعي من المتعلمين استخدام مهارات عقلية عليا، مم حفزهم على بذل جهد أكبر في محاولة الإجابة عن هذه الأنشطة، ما انعكس إيجاباً على تنمية مهارة الاستماع لديهم. وأسهم في كلّ ما سبق تنوع استراتيجيتي التدريس المستخدمتين (التخمين، والتقويم)، الذي عمل على جذب المتعلمين وتشجيعهم على المشاركة الفاعلة، وتجنيبهم السأم والضجر.

واستمراراً بالحديث عن البرنامج التعليمي، ومدى أثره في تنمية مهارات الاستماع، ما تضمنه هذا البرنامج من تغذية راجعة تشتمل التعزيز والتقويم والتصحيح للمتعلمين، كما أن

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

البرنامج التعليمي اعتمد تقديم أدلة منطقية ومقنعة للتخمينات التي يقدمونها، والتي تخضع أيضاً لمناقشة الزملاء والمعلم، وتكليف المتعلمين بوضع أسئلة تقويمية، وإعادة صياغة المسموع والمقروء بلغتهم الخاصة، كل ذلك أسهم في تعزيز التعلم، وتحفيزهم على أخذ التعلم على محمل الجد، وهذا ما ينقص الطريقة الاعتيادية في تكليفها للمتعلمين بتنفيذ الأنشطة والتدريبات.

أما بالنسبة للمجموعة الضابطة، فإنها كما أشارت النتائج لم تنمُ لديها مهارات الاستماع، قياسا بالمجموعة التجريبية، ولعلّ مرد ذلك يعود إلى طريقة معالجتهم النصوص بالطريقة الاعتيادية.

ولقد اتفقت النتائج التي توصلت إليها الدراسة مع ما جاء في الأدب النظري من ضرورة الاهتمام بمهارات الاستماع، وتوفير المحتويات التعليمية والاستراتيجيات والبرامج المناسبة لتنمية هذه المهارة (نصر، 1997؛ الخمايسة، 1999؛ الهواري، 2002؛ هلالي، 2001؛ الهلسة، 2004؛ Layne, 1996؛ Yau, 2009; Spivey, 2007; Kim et al. , 2007; McDermott, 2005; Holopainen, 2003)

مناقشة نتائج السؤال الثاني

بيّنت نتائج هذا السؤال الذي ينص على: "**ما أثر البرنامج التعليمي القائم على التفكير الاستراتيجي في تنمية مهارات القراءة الاستراتيجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟**" وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسّطي علامات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، في القراءة الاستراتيجية؛ يعزى إلى طريقة التدريس (البرنامج التعليمي)، وكان ذلك لصالح المجموعة التجريبية. وتدلّ نتائج هذا السؤال على أنّ البرنامج التعليمي كان فاعلاً في تنمية مهارات القراءة الاستراتيجية.

وقد تفسّر نتائج هذا السؤال بما اشتمل عليه البرنامج التعليمي من استراتيجيتين تعليميتين مهمتين في تنمية مهارات القراءة الاستراتيجية (التخمين، والتقويم)، اللتين تشملان جوانب عملية القراءة جميعها بشكل متسلسل؛ وربما يكون ذلك ممّا أثار اهتمام الطلاب، ودفعهم إلى الانخراط في عمليّة تعلّم مهارات القراءة الاستراتيجية. يضاف إلى ذلك، اشتمال كلّ استراتيجية على إجراءات تعليمية تعلّمية محددة، أُعدّت خصيصًا لتنمية مهارات القراءة الاستراتيجية، مثل: تقديم نماذج تطبيقية للاستراتيجيات من المعلم أمام الطلاب، فيتمكنون من تطبيق الاستراتيجية في أثناء قراءتهم، وإتاحة الفرصة لهم لممارسة الاستراتيجية، من خلال توقع ما سيسمعونه، وتعزيزهم

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

في أثناء ممارستهم للقراءة، وإفساح المجال أمامهم لإعادة عرض النصوص التي يسمعونها بلغتهم الخاصة؛ للتأكد من تماسك الموضوع، وتمكينهم من الحكم على الأدلة الواردة في النصوص التي يقرأونها أو يسمعونها، من حيث القوة أو الضعف، وتعويدهم على استنتاج الأحكام من خلال المقدمات التي تُقدمها النصوص. وهذا ربما يكون قد عمل على جعل البرنامج التعليمي متسلسلاً متتابعًا في شكل إجراءات تنفيذية، وهذه الإجراءات تركّز على المهارتين المستهدفتين مباشرة، وهو ما لم يتوافر –بهذه الكيفية– للطريقة الاعتيادية؛ التي ركّزت على معالجة نصوص الاستماع والقراءة.

كما يمكن تفسير نتيجة هذا السؤال بما أثارته بعض خطوات البرنامج التعليمي(التهيئة، والنمذجة، والتعزيز، والنقد) في نفوس الطلاب من دافعية للتعلّم، وحسٍّ بالمسؤولية، واندماج في الأنشطة التعليمية التعلّمية، وتحقيق لتعلّم مثمر ذي معنىً. ولعلّ ما أُتيح للطلاب من فرص لممارسة عمليات التخمين، وممارسة المحاكاة للاستراتيجية، وإصدار التوقعات للنصوص القرائية، وما تقدّمه هذه العمليات للطلاب من فرص للتفاعل مع المادة المقروءة؛ كان لها أثر بيِّن في تنمية تعلمهم للمهارات القرائية المستهدفة. إضافة إلى ذلك، فقد كان دور المعلّم الفاعل في التعليم والتوجيه وتقديم المساعدة خلال تطبيق البرنامج التعليمي مقارنة بسلوك المعلم التقليدي، المحفّز للطلاب للتفاعل مع استراتيجيتي البرنامج وإجراءاته، في محاولة للوصول إلى تنمية مهارات القراءة الاستراتيجية.

وتعزز نتائج هذا السؤال، ما أقرّه الأدب النظري والبحوث والدراسات السابقة بشأن فاعلية استخدام الطرق والأساليب والنماذج والاستراتيجيات في تنمية مهارات القراءة والقراءة الاستراتيجية خصوصاً، إذا ما بُنيت على أسس وإجراءات واضحة محددة المعالم، واستثمرت طاقات المتعلّمين في العملية التعليمية التعلمية، ووعّته بالإجراءات الدقيقة للاستراتيجية، وكيفية استخدامها في أثناء القراءة، وعرّفته بالمهارات التي يتعلّمها، ووفرت له الفرصة لممارسة ما تعلّمه وتطبيقه، وزودته بالتغذية الراجعة المناسبة (الهلسة، 2004؛ Yau, 2009; Spivey, 2007; Kim et al. , 2006)، وهو ما حاول البرنامج التعليمي تضمينه في الاستراتيجيتين من إجراءات.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

التوصيات

من خلال النتائج التي انبثقت عن أسئلة الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

1. تبني البرنامج التعليمي القائم على التفكير الاستراتيجي لتنمية مهارات الاستماع والقراءة الاستراتيجية من القائمين على العملية التعليمية في محافظة القريات التعليمية.
2. توجيه الدارسين والباحثين نحو بناء المزيد من البرامج التعليمية التي تستهدف تنمية مهارات القراءة الاستراتيجية ومهارات الاستماع لدى المتعلمين بمختلف مستوياتهم.
3. الاهتمام بمهارتي القراءة الاستراتيجية من القائمين على تعليم اللغة العربية، من خلال إيجاد محتويات قرائية مناسبة يتم من خلالها تقديم معالجات وأنشطة تنمي هذه المهارات.
4. عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية، يتم من خلالها تدريبهم على كيفية تدريس مهارات القراءة الاستراتيجية والاستماع.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو الهيجاء، خلدون والسعدي، عماد. (2003). أثر نموذج التعليم وأسلوب التعلم في تطوير مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. **مجلة جامعة دمشق**. **(1)**، 1

بشارة، موفق سليم. (2003). **أثر برنامج علاجي تدريبي لمهارات التفكير عالي الرتبة في تنمية التفكير الناقد والإبداعي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الاردن.

تايه، خضر عبد الله والسليطي، حمدة. (2002). خطة مقترحة لتنمية مهارة الاستماع في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر. **مجلة التربية: قطر**، 143، 100-133.

جبر، يحيى. (1992). قراءة الاستماع. **مجلة التربية**، 21، (102)، ص ص: 121-131، قطر: اللجنة الوطنية القطرية والفنون والثقافة.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (2002). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات** (الطبعة الأولى). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

الحايك، آمنة خالد. (2005). **بناء نموذج تدريسي قائم على استخدام الوسائط المتعددة واختبار أثره في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الاردن.

حبيب الله، محمد. (2002). **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق المدخل في تطور مهارات الفهم والتفكير والعلم**،الطبعة الثانية، عمان: دار عمار.

الحلاق، علي. (2010). **اللغة والتفكير الناقد: أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية**، الطبعة الثانية، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

خاطر، محمود رشدي. (1989). **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**، الطبعة الرابعة، القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الخزاعلة، محمود حسن. (2006). **مستوى الاستماع الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة جرش في ضوء تحصيلهم في مبحث اللغة العربية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الاردن.

الخمايسة، إياد "محمد خير" إبراهيم. (1999). **مستوى الاستيعاب الاستماعي في اللغة العربية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في المدارس التابعة لمديرية اربد الثانية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الاردن.

الخويسكي، زين. (2008). **المهارات اللغوية: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عندالعرب وغيرهم**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

دناوي، مؤيد أسعد حسن. (2007). **فاعلية برنامج تدريبي قائم على برنامج كورت في تطوير مهارات التفكير الإبداعي لدى معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في دولة الإمارات العربية المتحدة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الاردن.

الرشيدي، سعد مبارك وصلاح، سمير يونس. (1419 هـ). **التدريس العام وتدريس اللغة العربية**. الكويت: مكتبة الفلاح.

زايد، فهد خليل. (2006). **استراتيجيات القراءة الحديثة**. عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

السخني، أيمن محمد. (2008). **تصميم برنامج تعليمي قائم على الكورت، والكشف عن أثره في تنمية مهارات فهم المقروء بالمستويين الناقد والإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الاردن.

السليتي، فراس. (2008). **فنون اللغة: المفهوم، الأهمية، المقدمات، البرامج التعليمية**. إربد: عالم الكتب.

الشرايري، سلافة "محمد توفيق". (2004). **بناء برنامج مقترح في مادة اللغة العربية وقياس فاعليته في تنمية مهارات الاستيعاب الاستماعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الاردن.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الشنقيطي، محمد. (2000). **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق: المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم،** الطبعة الثانية، عمان: دار عمار.

طعيمة، رشدي أحمد ومناع، محمد السيد. (2001). **تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب.** القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي أحمد. (2000). **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية – إعدادها تطويرها تقويمها.** القاهرة: دار الفكر العربي.

الطويل،هاني. (2001). **الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق،** الطبعة الثانية، الجامعة الأردنية، عمان الاردن.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد.(2007). **أساليب تدريس اللغة العربية،** الطبعة الثانية، الأردن:دار المسيرة.

عبد الحميد، أماني حلمي. (2001). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على تنمية مهارات القراءة الناقدة واكتساب أنماط السلوك التعاوني وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. **مجلة القراءة والمعرفة، 12**

العتوم والجراح وبشارة. (2007). **تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع

عطية، محمد علي. (2007). **مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها.** عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

العيسوي، جمال مصطفى وموسى، محمد محمود محمد والشيزاوي، عبد الغفار محمد. (2005). **طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي: بين النظرية والتطبيق.** العين: دار الكتاب الجامعي.

قحوف، أكرم. (2009). **الأنشطة الثقافية مدخل إلى تنمية مهارات القراءة والكتابة.** المنصورة.

الفواز، نجوى. (2008). **التفكير الاستراتيجي (الأنماط – الممارسات – المعوقات) لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومية بمدينة جدة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة، المملكة العربية السعودية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

قطامي، نايفة. (2003). **تعليم التفكير للأطفال**. عمان: دار الفكر.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (1998). **نماذج التدريس الصفي**. عمان: دار المسيرة.

الكبيسي،عامر.(2006).التفكيرالاستراتيجي في المنظمات العامة. **ورقة عمل مقدمة للقاء الإداري الرابع للجمعية السعودية للإدارة، الخبر**، ١٤٢٧هـ.

لافي، سعيد. (2006). **القراءة وتنمية التفكير**. القاهرة: عالم الكتب.

مانزو، أنتوني ومانزو، يولاسي، وتوماس، ماثيو. (2008). **تعلم المحتوى: التعليم الاستراتيجي لتعلم استراتيجي، ترجمة: أيمن الطباع**. المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم العالي.

مجاور، محمد صلاح الدين علي. (2000). **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية: أسسه وتطبيقاته التربوية**. القاهرة:دار الفكر العربي.

مدكور، علي أحمد. (2000). **تدريس فنون اللغة العربية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

مراد، سعيد محمد. (2002). **التكاملية في تعليم اللغة العربية**، الطبعة الأولى، الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.

مصطفى، فهيم. (2004). **رؤية مستقبلية لتطوير أساليب التفكير في مراحل التعليم العام**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة. (2005). **تدريس مهارات الاستماع من منظور واقعي**، الطبعة الأولى، عمان: دار المناهج للطباعة والنشر.

نصر، حمدان علي. (1997). مستوى أداء طلبة الصف الأول الثانوي في مهارات الاستماع في ضوء المؤشرات السلوكية ذات العلاقة. **مجلة كلية التربية**، أسيوط، 13، (2).

الهلباوي، كمال. (2004). **التفكير الاستراتيجي**. المنصورة: دارالكلمة.

الهلسة، رفيف هاني. (2004). **أثر القراءة الاستراتيجية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في محافظة الكرك**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

هلالي، هدى محمد محمود.(2001). **فاعلية بعض المداخل في تنمية مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.** رسالة ماجستير غيرمنشورة، جامعة حلوان، حلوان، مصر.

الهواري، خالد فاروق. (2002). **أثر تنوع استراتيجيات تقديم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائل في تنمية بعض مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.

يونس، طارق. (2002). **أنماط التفكير الاستراتيجي وأثرها في اختيار مدخل اتخاذ القرار.** الأردن: دار المتنبي للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الإنجليزية

Abdelhafez, Ahmad. M.M. (2006).**The Effect of a Suggested Training Program in Some Metacognitive Language Learning Strategies on Developing Listening and Reading Comprehension of University EFL Students**.Unpublished Doctoral Dissertation, Minia University.

Afflerbach, P., Pearson, D., &, Paris, S. G. (2008).Clarifying The Differences Between Reading Skills & Reading Strategies.**The Reading Teacher**, 61 (5), 364-373.

Anderson, R. J. Spiro, and W. E. Montague (Eds.), **Schooling and the Acquisition of Knowledge.** Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Anderson, N. J. (1991). Individual Differences in Strategy Use in Second Language Reading and Testing. **Modern Language Journal**, 75, 460-472.

Anderson, R. C. (1978). **Schema-directed processes in language comprehension**. In A. M.

Beach, Jennifer A. (2007). **The effects of honors ninth-grade students' strategic, analytical reading of persuasive text models on the quality of their persuasive writing**.Unpublished Doctoral Dissertation, University of Maryland.

Bergeron, Bette S. &, Bradbury-Wolff, Melody.(2010). Documenting Young Chiidren's Perceptions of Strategic Reading Processes.**Reading horizons**, 50, 1-22

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

Bohlken, B. (1998). **Standards and activities for listening competences at the secondry level**.ERIC no. ED 438586.

Bremer, Christine, Vaughn, Sharon, Clapper, Ann &, Kim, Ae-Hwa. (2002). **Collaborative strategic reading (CSR): Improving secondry students' reading comprehension skills**.ERIC, no. ED 468581.

Chaaya, D &, Ghosn, Irma-Kaarina. (2010). Supporting young second language learners' reading through guided reading and strategy instruction in a second grade classroom in Lebanon. **Educational Research and Reviews**,. 5 (6), 329-337

Cui, Y. P. (2002). Application of Schema Theory in Reading Comprehension.**Foreign Language Education**, 5, 52-57.

Daodee, Supapom. (2002). **The implementation of teaching strategies for critical thinking development in nursing education in Thailand: aconcerns-based approach**. DAI C63/ 04. P621.

Denning, Jeffrey, J. (2001). How to improve listening skills: avoid mix-ups. **Ophthal Mology times**, 26 (10).

Diakiodoy, I., (2005). The Relation between Listening and Reading Comprehension of Different Types of Text at Increasing Grade Level.**Reading Psychology**, 26 (1) 55-80.

Dowhower, S. L. (1999). Supporting a strategic stance in the classroom: A comprehension framework for helping teachers help students to be strategic.**The Reading Teacher**, 52, 672-683

Duffy, G, Roehler, L., Sivan, E., Rackliffe, Book, Meloth, Vavrus, L., Wesselman, R., Putnam, J., &, Bassiri, D. (1987). Effects of explaining the reasoning associated with using reading strategies. **Reading Research Quarterly**, 22, 347-368

Ediger, Marlow. (1999). **Listening and reading in the elementary school**.ERIC no. 432005.

Eilers, L H., &, Pinkley, C. (2006). Metacognitive strategies help students to comprehend all text. **Reading Improvement**, 43, 13-29.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

Engraffia, Margie, Graff, Nora, Jezuit, sue &, Schall, Leslie. (1999). **Improving Listening Skills thought the use of active Listening Strategies. Master's Action Research Project**.(ERIC Document Reproduction Service No.ED 433 573).

Farris, Pamela J. (1997). **Language Arts: Process Product and Assessment**. New York: Madison &, Benchmark Publishers.

Fielding, L G., &, Pearson, P. D. (1994). Reading comprehension: What works. **Educational Leadership**, 51 (5), 62-68.

Fontaine, R., (2008). Teaching Strategic Thinking.T**he Journal of Global Business Issues**, 2 (1).87-94.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., &, Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis**. Scientific Studies of Reading**, 5, 239-256.

Gallimore, K. (2004). The Impact of Creativity Training on Strategic Thinking. **Management Decision**, (39) 1, 63-70.

Goff, D. (2004). **The Relationship Between Children Reading Comprehension, Word Reading, Language Skills and Memory in a Normal Sample**. Unpublished Dissertation. La Trobe University. Australia.

Goldman, E., (2005). Building a Culture That Encourages Strategic Thinking. **The Journal of Leadership &, Organizational Studies**, 17 (2),119-128.

Goodman, K. (1988). **Interactive Approaches to Second Language Reading**. Cambridge: Cambridge University Press. 42-45.

Graham, M., &, Block, C. C. (1993/1994). Comprehension strategy instruction: What students tell us works for them. **Journal** 18, 36-41.

Hansen, D., &, Larsen, R., (2005). The Development of Strategic Thinking: Learning to Impact Human Systems in a Youth Activism Program. **Human Development.** (48), 327–349.

Heilman, A. W., Blair, T. R., &, Ruply, W. H. (1990).**Principles and practices of teaching reading**. London: Merrill Publishing Company.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

Helgerson, Leslie J. (2007). Law **and Order: Teaching Critical and Strategic Thinking for a Complex World**.Unpublished Doctoral Dissertation, Capella University.

Iranzadeh, S., Emari, H., &, Bevrani, H., (2009).Strategic Thinking or Thinking of a Strategist**.Journal of Applied Sciences**.9 (6). pp: 1090-1097.

Irwin, J, W. (1991). **Teaching Reading Comprehension Processes**. Englewood Cliffs, new Jersey: Prentice Hall.

Juan. E., &, Madrid, M., (2009). Reading Printed versus Online Texts. A Study of EFL Learners' Strategic Reading Behavior.**International Journal of English Studies**, 9 (2). Pp: 59-79.

Katims, David S &Harmon, Janis M. (2000). Strategic Instruction in Middle School Social Studies enhancing academic and literacy Outcomes for At-Risk Students**. Sage journals**, 35, 5 280-289

Kirby, C., (2003**). The Effects of Weekly, Sustained Silent Reading Time on Recreational Reading Habits and Attitudes in the 9th Grade English Class**. Unpublished Dissertation. Dominican University of California.

Kurland, dan. (2002).**How the language really works: the fundamentals of critical reading and effective writing**. www.critical reading.com.

Layne, Steven. (1996). V**ocabulary Acquisition by fourth grade students from listening to teacher' oral reading of Novels**. DAI

Lesgold, J. W. Pellegrino, S. D. Fokema, and R. Glaser (Eds.), **Cognitive psychology and instruction**.New York, NY: Plenum Press.

McCaulley, Randall James. (1992). The effects of a semester-long listening skills program on listening comprehension and reading comprehension. **Dissertation Abstract International.**

McDermott, T. (2005). A Comparison of National Leaders' Strategic Thinking to the Strategic In**. Journal of Agricultural Education tension of the Agricultural Education Profession**, (46) 1. 55-67.

Al-Omari, Aieman Ahmad, & Salameh, Kayed M. (2009). Strategic planning effectiveness in Jordanian universities: faculty members' and academic

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

administrators' perspectives. **Research in Post-Compulsory Education**. 14, No. 4, December 2009, 415–428.

Quiros, A. (2008). **Structured Story Reading and Retell Related to Listening Comprehension and Vocabulary Acquisition Among Language Learners**.Ph.D Dissertation.Texas A&M University. Texas.

Prior, S. &, Welling, K. (2001). Read in your head: a vygotskian analysis of the transition from oral to silent reading. **Reading psycology**, 22 1-15

Rega, Michel, E. (2000). Developing Listening Skills.American salesman, 45 (5).

Reynolds, R. E. (2000). Attentional resource emancipation: Toward understanding the interaction of word identification and comprehension processes in reading. **Scientific Studies in Reading**, 4, 169-195.

Ruetzel, R,, Fawson, P., &, Smith, J., (2008). Reconsidering Silent Sustained Reading: An Exploratory Study of Scaffolded Silent Reading.**The Journal of Educational Research,** 102 (1), 37-50.

Rumelhart, D. E., &, Ortony, A. (1977). **The representation of knowledge in memory**.

Schwartz, R. M, (1997), Self-monitoring in beginning reading. **The Reading Teacher**, 51, 4048.

Shang, Hui-Fang. (2008). Listening Strategy Use and Linguistic Patterns in Listening Comprehension by EFL Learners. **The INTL journal of listening**, (22), 4-29.

Shipley, S. (2010). Listening – Concept Analysis. **Nursing Forum**. (45) 2, 125-134.

Spiegel, D, L. (1995). A comparison of traditional remedial programs and Reading Recovery: Guidelines for success for all programs. **The Reading Teacher**, 49. 86-96.

Spivey, D. (2007). **Strategic reading instruction in the upper elementary grades: Leading and supporting a community of learners: A mixed methods study**. Ph.D. Dissertation. The University of Alabama at Birmingham

Standish, Leisa Gaye. (2005). **The effects of collaborative strategic reading and direct instruction in persuasion on sixth-grade students' persuasive writing and attitudes**. Doctoral Dissertation, University of Maryland.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

Taylor, B, M. (2008). Tier I: Effective classroom reading instruction in the elementary grades. In D, Fuchs, L S, Fuchs, &, S, Vaughn (Eds,), **Response to Intervention: A framework for reading educators** (pp, 5-25), Newark, DE: International Reading Association.

Tompkins, Gail E. (1998). **Language Arts: The Content and Teaching Strategies Fourth Edition**. New Jersey: Simson &, Schuster.

USÓ-JUAN, ESTHER &, RUIZ-MADRID, Mª NOELIA. (2009). Reading Printed versus Online Texts. A Study of EFL Learners' Strategic Reading Behavior. **International Journal of English Studies**. 9 (2), 59-79.

Van, Dijk &, Kintsh, w. L. (1983).**Strategies of Discourse Comprehension**. New York: Academic Press.

Vaughn, S., Klingner, J. K., &, Bryant, D. P. (2001).Collaborative strategic reading as a means to enhance peer-mediated instruction for reading comprehension and content area learning.**Remedial and Special Education**, 22 (2), 66-74.

Vidal, K., (2010). A Comparison of the Effects of Reading and Listening on Incidental Vocabulary Acquisition**.A Journal of Research in Language Studies**, 7 (2), 12-25**.**

Watkins, R., (2003). **Determining If Distance Education Is the Right Choice: Applied Strategic Thinking in Education**. Distance Education 20 (3). 103-120.

Wong, J. &, Schoech, R. (2010). Experiential Learning and Learning Environment: The Case of Active Listening Skills.**Journal of Social Work Education**, 46 (1), 85-101.

Yau, J., (2009). Reading characteristics of Chinese-English adolescents: knowledge and application of strategic reading. **Metacognition and Learning**. 4 (3), 217-232.

Zhao, Xiaoguang &, Zhu, Lei.(2012). Schema Theory and College English Reading Teaching.**English Language Teaching**. 5, 11, 111-117.

Zhao Y. F. (2000). **An Introduction to Cognitive Linguistics. Shanghai: Shanghai Foreign Language**. Education Press.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملحق (أ)

البرنامج التعليمي

دليل المعلم في تنفيذ البرنامج التعليمي

عزيزي المعلم

أضع بين يديك دليل البرنامج التعليمي؛ ليكون مساعداً لك في تعرُّف الإجراءات الاستراتيجية في فهم المقروء. ويبين الدليل أهداف البرنامج التعليمي، والأسس التي قام عليها، ومسوغات بنائه، والمحتويات التعليمية، واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم المتبعة في البرنامج.

ويسعى البرنامج التعليمي إلى تنمية القراءة الاستراتيجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، في ضوء معايير تتعلق بالمقروء من حيث شكله ومضمونه. وقد نُظِّم البرنامج التعليمي على شكل نصوص ومعالجات مختلفة باختلاف المهارة المستهدفة والاستراتيجية المستخدمة، على أن تُنفذ التدريبات بصورة جماعية تارة، وفردية تارة أخرى. وذلك تحت إشراف معلم اللغة العربية، وباستخدام أساليب وأدوات متابعة متنوعة. وقد نظمت وأخرجت في أربع وحدات تعليمية. وقد روعي في بناء البرنامج وضوح المكونات الأساسية فيه.

أهمية اللغة العربية

من الضروري التركيز على المهارات القرائية تعلماً وتعليماً تدريجياً، وباستخدام وسائل متنوعة مختلفة؛ إذ ليست القراءة مستوى واحداً، ولا يقرأ القرَّاء بمستوى واحد، فالبعض يقرأ المعنى الظاهري للكلمات، ومنهم من يقرأ ما وراء السطور، فينظر إلى المكتوب بعين المقيِّم المتبصر، فيحللها ويستنتج منها ويستدل بها ويقومها. وهذا لا يكون للقارئ إلا إذا مارس عمليات القراءة استراتيجياً، وتمكَّن من نقل أثر تعلمه إلى المواقف الحياتية.

في محاولة من الباحث للتخفيف من الضعف الحاصل في التمكّن من مهارات القراءة باستراتيجيات فعَّالة، سعى إلى تصميم هذا البرنامج التعليمي.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

البرنامج التعليمي

التعريف بالبرنامج التعليمي

يقصد بالبرنامج التعليمي في هذه الدراسة مجموعة من النصوص والاستراتيجيات والتدريبات والأنشطة الموجهة لطلاب الصف الأول الثانوي في المجموعة التجريبية بمحافظة القريات بالمملكة العربية السعودية، بُنيت لتدريب هؤلاء الطلاب من المرحلة الثانوية على التمكّن من مهارات القراءة الاستراتيجية: (التخمين، والتقويم). وذلك باستخدام الاستراتيجيات المصاحبة لكل مهارة، وبإشراف معلم اللغة العربية المنفذ للبرنامج.

أهداف البرنامج

1- زيادة التحصيل الدراسي للطلاب من خلال تنمية مهارات القراءة الاستراتيجية.

2- زيادة ثقة الطلاب بأنفسهم من خلال الارتقاء بتفكيرهم إلى أعلى المستويات.

3- تنمية روح العمل الجماعي في نفوس الطلاب من خلال تنفيذ أنشطة فهم المقروء.

4- تزويد الطلاب بالمعرفة النظرية حول القراءة الاستراتيجية ومهاراتها موضوع الدراسة.

5- تزويد الطلاب بمهارات القراءة الاستراتيجية.

أسس البرنامج التعليمي

يعتمد البرنامج التعليمي على مجموعة من الأسس، وهي:

1- إن معرفة المتعلم باللغة العربية ومهاراتها وإتقانه لها، ينعكس إيجاباً على تحصيله الدراسي في المواد الأخرى.

2- فهم المقروء وفهم المسموع مرتبطان بالنظام الكلي للغة، فالقراءة والاستماع مهارتان من المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)، وهما عمليتا تفكير نشطتين. كما أن القراءة الاستراتيجية هي تفكير استراتيجي.

3- نص القراءة أو الاستماع بيئة مناسبة لتطوير قدرات المتعلم على التفكير ومهاراته المختلفة. وعليه، فإن المدخل الاندماجي في تعليم التفكير الذي ينادي بدمج مهاراته في مهارات المواد الدراسية المختلفة، كان أساساً مناسباً لتصميم البرنامج التعليمي على أساس التدريبات.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

4- إن وضوح الإجراءات التعليمية وأدوار المعلم والمتعلم يسهّل عملية اكتساب المهارات.

5- إن امتلاك الطلاب المهارات اللغوية بحاجة إلى تعزيز عن طريق نقل أثر التعلم إلى مواقف حياتية، ويتسنى ذلك من خلال الاستخدام الوظيفي لهذه المهارات في الحياة اليومية.

مسوغات تصميم البرنامج

1- الاهتمام المتزايد بالمستويات العليا للقراءة، كالفهم الاستراتيجي، وعدم الاكتفاء بالمستويات الدنيا.

2- النظرة الحديثة للقراءة والاستماع على أنهما مجموعة عمليات استراتيجية في محاولة استثمار النص المقروء أو المسموع.

3- الضعف الحاصل في فهم المقروء وفهم المسموع لدى الطلاب في مختلف المراحل الدراسية.

4- قلة الدراسات والبرامج التي تنمِّي مهارات القراءة الاستراتيجية، وتدمج مهارات التفكير في محتوى المادة الدراسية المستهدفة.

محتوى البرنامج

يقصد بالمحتوى التعليمي للبرنامج جميع النصوص، والأنشطة والتدريبات المقترحة، والمهارات المتسهدفة، والاختبارات التكوينية. ولقد تناول البرنامج التعليمي أربع وحدات من وحدات الفصل الدراسي الثاني من كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي وهي الأمانة، وإليك الجواب... يا بني، وكيف نستعيد فلسطين، والجمل في تراث شبه الجزيرة العربية.

استراتيجيات التدريس

اعتمد في البرنامج التعليمي على استراتيجية التخمين، واستراتيجية التقويم، وهما الاستراتيجيتان اللتان اعتمدتا في تنفيذ جميع التدريبات.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

استراتيجية التخمين

تتمثل هذه الاستراتيجية في استثمار قدرات الطلاب الذهنية في عمل صور ذهنيّة تعمل معينات على تصور مادة التعلّم وتخيلها؛ مما يسهل عمليّة التعلّم. وتبدأ بنمذجة المعلم لهذه الاستراتيجية، يلي ذلك حمل الطلاب على توليد صور ذهنية، وربطها بالتخمينات.

ويتم تفعيل هذه الاستراتيجية من خلال مساعدة المعلم الطلاب، وتقمص دور المنمذج لهم، فتعتمد الاستراتيجية على أن يقدِّم المعلم نموذجاً حياً لكيفية استخدام هذه الاستراتيجية، مفكراً بصوت مسموع للطلاب. ثم ينتقل الدور إلى الطلاب، فيختار طالباً؛ ليحاكي فعل المعلم. كما تعتمد الاستراتيجية على إشراك الطلاب في وضع التخمينات بمساعدة المعلم. وبعدها يتم نقاش، يُؤتى فيه بأدلة من النص على صحة التخمينات، أو عدم صحتها؛ ليصار إلى استبعاد غير المناسب من التخمينات، والإبقاء على التخمينات ذات الصلة.

استراتيجية التقويم

تقوم استراتيجية التقويم على مساعدة الطلاب في تكوين تقييمات للمقروء من نواحٍ متعددة. وهي تتضمن مجموعة من الإجراءات، يتناولها المعلم بالمعالجة وفق ما يقتضيه الموقف التعليمي.

وتقوم على أن يقرأ الطلاب النص القرائي قراءة صامتة؛ ليكوِّنوا فكرة عامة عنه. ومن ثم ينتقل الدور إلى المعلم حيث عليه أن يقوم بممارسة الاستراتيجية أمام الطلاب شارحاً لهم ذلك. وبعد ذلك يأتي دور الطلاب، حيث يطرحون على أنفسهم مجموعة من الأسئلة، يقيِّمون من خلالها النص القرائي، ويقيسون استمرارية تواصل فهمهم للمقروء. ويمكن أن يكون ذلك من خلال إعادة صياغة الموضوع بلغة الطلاب الخاصة.

إضافة إلى ما سبق، يمكن للطلاب أن يحكموا على الأدلة الواردة في النص القرائي من حيث قوتها أو ضعفها. وأن يستنتجوا الأحكام من خلال المقدمات المذكورة في النص القرائي.

المستهدفون

المستهدفون بالبرنامج التعليمي طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة القريات بالمملكة العربية السعودية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الوحدة الأولى (الأمانة)

المهارة: التخمين **الزمن: 45 دقيقة**

الاستراتيجية: التخمين

تعريف المهارة: هي مهارة تقوم على تمكين الطالب من توقع ما سيقرأه في النص القرائي، ومعرفة أهداف المؤلف وأغراضه، ومن ثم التوصل إلى المعاني الضمنية للمقروء. كما أن هذه المهارة يمكن أن يُنظر إليها على أنها محركات لسلوك الطالب نحو تحقيق أهدافه من النصوص القرائية.

إجراءات التنفيذ

1- يقدِّم المعلّم نموذجًا تطبيقيًا أمام الطلاب لتنفيذ لاستراتيجية التخمين، وذلك بمحاولة تكوين تخمين حول النص، وخلال هذه العملية يتحدث بصوتٍ مسموعٍ للطلاب؛ ليفهموا الاستراتيجية.

2- يكلّف المعلّم أحد الطلاب بتنفيذ استراتيجية التخمين بما تتضمنه من تكوين للتخمينات أمام زملائه، وذلك من خلال إسماع الطلاب فقرة من النص القرائي الأولي.

3- يطلب المعلّم إلى الطلاب توقع ما سيسمعونه في الفقرة الآتية.

4- يعزز المعلم التخمينات مهما كانت بعيدة.

5- يطلب المعلّم من أحد الطلاب كتابة التخمينات التي تذكر على السبورة.

6- يساعد المعلّم الطلاب على تكوين التخمينات، ويناقشهم بها.

7- بعد قراءة الفقرة، يطلب المعلّم من الطلاب أدلة من النص على صحة التخمينات، أو عدم صحتها، من خلال نقاش بين الطلاب.

8- بعد النقاش بين الطلاب، يتم استبعاد غير المناسب من التخمينات، والإبقاء على التخمينات ذات الصلة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

عنوان النص (الأمانة)

1- يعرض المعلم عنوان النص (الأمانة)، ويخمِّن الفكرة العامة للنص، ويكون قد فكَّر بصوت مرتفع أمام الطلاب. ويسأل نفسه: "ماذا تتوقع أن تكون طبيعة النص؟ (سردية، أم قصصية، أم مقالية)". كما يسأل: "إلى أي عصر ينتسب هذا النص؟" ويسأل نفسه "من خلال العنوان (الأمانة)، ماذا ستستفيد من هذا النص؟"

****
***

الفقرة الأولى

(قَصَدْتُ الحَجَّ فِي بَعْضِ الأعوَامِ، وكَانَتْ تجارتي عَظِيمةً، وأموالِي كَثِيْرةً، وكانَ فِي وَسَطِي هميانٌ فيه دَنَانِيرٌ وجواهِرُ قيِّمةٌ، وكانَ الهمْيانُ من دِيْباجٍ أسْوَدَ (كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي)).

يقرأ أحد الطلاب الفقرة الأولى، ثم يكلف المعلم الطلاب أن يخمنوا ماذا سيقرؤون في الفقرة الثانية. ويقوم طالب آخر بكتابة التخمينات على السبورة.

ويساعد الطلاب على التخمين بطرح مجموعة من الأسئلة قبل قراءة الفقرة التالية، في محاولة منه إلى مساعدة الطلاب على تكوين مجموعة من التخمينات. ومن أمثلة الأسئلة:

1- كيف تتوقع أن تكون رحلة التاجر إلى الحج؟

2- لماذا تحدث التاجر عن هميانه؟

****

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفقرة الثانية

(فَلَمّا كُنْتُ بِبَعْضِ الطَّرِيْقِ نَزَلْتُ لأَقْضِيَ بَعْضَ شَأْنِي، فَانْحلَّ الهميانُ مِنْ وَسَطِيْ وَسَقَطَ، ولم أعلَم بذلِك إلا بعدَ أن سِرْتُ عَنِ الموضعِ فَراسِخَ، ولكنَّ ذلك لم يكنْ يُؤَثِّرُ في قَلْبِي، لِمَا كنتُ أَحْتَوِيهِ مِنْ غنىً واستَخْلَفْتُ ذلك المالَ عند اللهِ إذْ كنتُ في طريقي إليه تَعَالى (كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي)).

يقرأ أحد الطلاب الفقرة الثانية، ثم يكلف المعلم الطلاب أن يخمنوا ماذا سيقرؤون في الفقرة الثالثة. ويقوم طالب آخر بكتابة التخمينات على السبورة.

ويحث الطلاب على التخمين بطرح مجموعة من الأسئلة قبل قراءة الفقرة التالية، في محاولة منه إلى مساعدة الطلاب على تكوين مجموعة من التخمينات. ومن أمثلة الأسئلة:

1- هل تعتقد أن قيمة ما في الهميان كبيرة من خلال وصف التاجر له؟

2- هل تعتقد أن التاجر سيجد في رحلته إلى الحج ما يعوضه عما فقد؟

بعد أن يكوِّن الطلاب التخمينات، يقومون جميعاً بمساعدة المعلم بإثبات التخمينات الصحيحة، واستبعاد غير الصحيح منها.

****

الفقرة الثالثة

(ولَمّا قَضَيْتُ حِجَّتِي وَعُدْتُ تتابعتْ المِحَنْ عليَّ حتى لم أعدْ أَملِكُ شيئاً، فهربت على وجهي مِنْ بَلَدِي، ولمّا كان بَعْدَ سنينَ من فَقْرِي أَفْضَيْتُ إلى مكانٍ وزوجي معي، وما أملِكُ في تلك الليلةِ إلا دانِقاً ونِصْفَ دانِقٍ، وكانَتْ الليلةُ مُمْطِرةً، فَأَوَيْتُ في بعضِ القُرى إلى خانٍ خرابٍ، فجاءَ زَوجتي المخاضُ فَتَحَيَّرْتُ، ثم وُلِدَتْ فقالت: يا هذا، الساعةُ تَخرُجُ رُوحِي، فاتَّخِذ لي شيئا أتقوَّى به، فخرجتُ أَخْبِطُ في الظُّلْمةِ والمَطَرِ، حتى جئتُ إلى بدَّالٍ فوَقَفْتُ عَلَيْهِ. فكلَّمَنِي بعد جَهْدٍ، فَشَرَحتُ له حالِي، فَرَحِمَنِي وَأَعْطانِي بتلك القطعِ حلبةً وزيتاً وأغلاهما، وأعارني إناءً جعلتُ ذلك فيه، وجئتُ أريدُ الموضعَ، فلما مَشَيْتُ بعيداً وَقَرِبْتُ من الخانِ زَلَقَتْ رِجلِي وانكسرَ الإناءُ وذهبَ جَمِيعُ ما فيه، فوردَ على قلبي أمرٌ عظيمٌ ما وردَ عليَّ مثلهُ قَطُّ، فأقبلتُ أبكي

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وأصيْحُ. وإذا برَجُلٍ قد أخرجَ رأسهُ من شباكٍ في دارهِ، وقال: يا ويلك! مالَك تَبكِي؟ ما تدعُنا أن نَنَامَ. فشرحتُ له القصَّة، فقال: يا هذا، البكاءُ كلُّه بسبب دانقٍ ونصفٍ! (كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي))

يقرأ أحد الطلاب الفقرة الثالثة، ثم يكلف المعلم الطلاب أن يخمنوا ماذا سيقرؤون في الفقرة الرابعة. ويقوم طالب آخر بكتابة التخمينات على السبورة.

ويحث الطلاب على التخمين بطرح مجموعة من الأسئلة قبل قراءة الفقرة التالية، في محاولة منه إلى مساعدة الطلاب على تكوين مجموعة من التخمينات. ومن أمثلة الأسئلة:

1- هل سيستمر استغراب الرجل من بكاء التاجر؟

2- هل سيساعد هذا الرجل التاجر؟ ويعطيه طعاماً؟

3- كيف سيؤمن التاجر طعاماً لامرأته؟

بعد أن يكوِّن الطلاب التخمينات، يقومون جميعاً بمساعدة المعلم بإثبات التخمينات الصحيحة، واستبعاد غير الصحيح منها.

****

الفقرةُ الرابعةُ

(قالَ: فَدَاخَلَنِي مِنَ الغَمِّ أعظمَ من الغَمِّ الأولِ، فَقُلْتُ: يا هَذا؛ واللهِ ما عندي شيءٌ لما ذهبَ مني، ولكنَّ بكائي رحمةً لزوجِي ولِنَفْسِي، فإن امرأتي تموتُ الآن جوعاً، واللهِ لقد حَجَجْتُ في سنة كَذا وكَذا وأنا أَمْلِكُ من المالِ شيئاً كثيراً، فذهبَ مني هميانٌ فيه دنانيرُ وجواهرُ تساوي ثلاثة آلافِ دينارٍ، فما فكرتُ فيه، وأنت تراني الآن أبكي بسببِ دانقٍ ونصفٍ، فاسألِ اللهَ السلامة ولا تعايرْني فَتُبْلَى بمثلِ بَلْوَايَ (كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي)).

يقرأ أحد الطلاب الفقرة الرابعة، ثم يكلف المعلم الطلاب أن يخمنوا ماذا سيقرؤون في الفقرة الخامسة. ويقوم طالب آخر بكتابة التخمينات على السبورة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ويحث الطلاب على التخمين بطرح مجموعة من الأسئلة قبل قراءة الفقرة التاليــة، فــي محاولة منه إلى مساعدة الطلاب على تكوين مجموعة من التخمينات. ومن أمثلة الأسئلة:

1- هل سيقتنع الرجل، ويكف عن الاستهزاء بالتاجر؟

بعد أن يكوِّن الطلاب التخمينات، يقومون جميعاً بمــساعدة المعلــم بإثبــات التخمينــات الصحيحة، واستبعاد غير الصحيح منها.

****

الفقرة الخامسة

(فقالَ لِيْ: باللهِ يا رَجُلُ، ما كانت صفةُ هميانك؟ فأقبلتُ أبْكِي، وقلــت: مــا ينفَعُنــي مــا خاطَبْتَني بِهِ؟ أو ما تراهُ من جُهْدِي وقِيامي في المَطَرِ حتى تستهزئَ بي أيــضاً؟ ومــا ينفعُــكَ وينفعنُي مِنْ صِفَةِ هِمْياني الذي ضَاعَ مني منذُ كذا وكَذا؟ (كتاب اللغة العربيــة للــصف الأول الثانوي))

يقرأ أحد الطلاب الفقرة الخامسة، ثم يكلف المعلم الطلاب أن يخمنوا ماذا سيقرؤون فــي الفقرة السادسة. ويقوم طالب آخر بكتابة التخمينات على السبورة.

ويحث الطلاب على التخمين بطرح مجموعة من الأسئلة قبل قراءة الفقرة التاليــة، فــي محاولة منه إلى مساعدة الطلاب على تكوين مجموعة من التخمينات. ومن أمثلة الأسئلة:

1- لماذا يسأل الرجل عن صفة الهميان؟

2- هل سيستمر الرجل بالاستهزاء بالتاجر؟

بعد أن يكوِّن الطلاب التخمينات، يقومون جميعاً بمــساعدة المعلــم بإثبــات التخمينــات الصحيحة، واستبعاد غير الصحيح منها.

****

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفقرة السادسة

(ومشيتُ، فإذا الرجلُ قد خرجَ وهو يصيحُ بي: خُذْ يا هذا، فظنَنته يتصدقُ عليَّ، فجئتُ وقلتُ له: أيُ شيءٍ تريد؟ فقال لي: صفْ لي هميانك وقبضَ عليَّ، فلم أجدْ للخلاص سبيلاً غيرَ وصفهِ له، فوصفتُه، فقالَ لي: ادخلْ، فَدَخلْتُ، فقالَ لي: أينَ امرَأتك؟ قلتُ: في الخانِ، فأنفذَ غلمانَه فجاؤوا بها وأُدْخِلَتْ إلى حَرَمِهِ، فَأَصلَحُوا شَأنَها وأطعَمُوها كلَ ما تحتاجُ إليه، وجاؤوني بجبةٍ وقميصٍ وعمامةٍ وسراويلَ، وأُدْخِلتُ الحمامَ سَحَراً وطُرِحَ ذلك عليَّ، وأصبحتُ في عِيْشةٍ راضيةٍ. وقالَ: أَقِمْ عندي أياماً، فَأَقَمْتُ عشرةَ أيام كان يُعطِيني كلَّ يومٍ عشرةَ دنانيرَ، وأنا مُتَحَيرٌ في عِظَم برِّهِ بَعْدَ شِدة جَفَائِهِ (كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي)).

يقرأ أحد الطلاب الفقرة السادسة، ثم يكلف المعلم الطلاب أن يخمنوا ماذا سيقرؤون في الفقرة السابعة. ويقوم طالب آخر بكتابة التخمينات على السبورة.

ويحث الطلاب على التخمين بطرح مجموعة من الأسئلة قبل قراءة الفقرة التالية، في محاولة منه إلى مساعدة الطلاب على تكوين مجموعة من التخمينات. ومن أمثلة الأسئلة:

1- لماذا يصر الرجل على وصف هميان التاجر؟

2- لماذا تغير الرجل في تصرفاته مع التاجر؟

3- هل إعطاء الرجل النقود للتاجر لمصلحة، أم صدقة، أم سيعتبرها ديناً؟

بعد أن يكوِّن الطلاب التخمينات، يقومون جميعاً بمساعدة المعلم بإثبات التخمينات الصحيحة، واستبعاد غير الصحيح منها.

****

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفقرة السابعة

(فما كان بعدَ ذلك قالَ لي: في أيِّ شيءٍ تَتَصرَّفُ؟ قلتُ: كنتُ تاجراً، قالَ: فَلِي غلاتٌ وأنا أعطيكَ رأسَ مالٍ تتَّجرُ فيه وتشركُني، فقلتُ: أفعلْ، فَأَخْرَجَ لي مئتيْ دينار فقالَ: خُذْها واتَّجِـرْ فيها ها هنا، فقُلتُ: هذا معاشٌ قد أغناني اللهُ يَجِبُ أن ألزمَه، فلَزمتُهُ(كتاب اللغة العربية للـصف الأول الثانوي)).

1- هل سينجح التاجر في تجارته؟

2- هل سيكون التاجر أميناً مع صاحب المال؟

3- ما سر مساعدة الرجل للتاجر؟

بعد أن يكوِّن الطلاب التخمينات، يقومون جميعاً بمساعدة المعلم بإثبات التخمينات الصحيحة، واستبعاد غير الصحيح منها.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المهارة: التقويم

الاستراتيجية: التقويم

تعريف المهارة: هي مهارة يتمكّن الطالب من خلالها إصدار أحكام على النص القرائـــي، من خلال دراسة الأدلة الواردة في المقروء والحكم عليها، من حيث قوتها أو ضعفها. والقـــدرة على استنتاج الأحكام من خلال المقدمات المذكورة في المقروء.

إجراءات التنفيذ

ينوع المعلّم في استخدام بعض هذه الإجراءات في تنفيـــذ الاســـتراتيجية علـــى الـــنص، وبعضها الآخر يطبق على نصوص أخرى.

1- قراءة النص قراءة صامتة.

2- التمهيد للاستراتيجية من خلال نمذجة المعلم، مطبقاً على الفقرة الأولى.

3- تكليف الطلاب بوضع مجموعة من الأسئلة التقويمية على السبورة؛ للإجابـــة عنهـــا، مثل: "هل أجاد المؤلف في طرح موضوعه؟"

4- إعادة الطالب عرض النص بلغته الخاصة؛ للتأكد من تماسك الموضوع.

5- تمكين الطلاب من الحكم على الدليل الذي أورده المؤلف، من حيث القوة أو الضعف.

6- تعويد الطلاب على استنتاج الأحكام من خلال المقدمات التي تُقدم في النص.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المهارة: التقويم

الهدف: أن يتمكن الطالب من التمييز بين الأدلة القوية والأدلة الضعيفة.

مثال على الدليل القوي مقابل الدليل الضعيف **الزمن: 5 دقيقة**

حصول عمر على درجة عالية في اختبار اللغة العربية دليل ضعيف على تميزه باللغة العربية.

حصول عمر على درجات عالية في اختبارات اللغة العربية، وشهادة معلم اللغة العربية له بالتميز، دليل قوي على تميزه باللغة العربية.

التدريب الأول **الزمن: 15 دقيقة**

1- يُنفذ هذا التمرين جماعياً.

2- يستعرض المعلم النقاط الآتية واحدة واحدة، وهي عبارات دلل الكاتب عليها، ويطلب المعلم من الطلاب تصنيفها إلى أدلة قوية، وأدلة ضعيفة.

3- يجري المعلم نقاشاً لتحديد قوة الدليل.

أ. لم يؤثر ضياع هميان التاجر في نفسه شيئاً؛ لما كان عنده من مال ( ).

ب. رحم البدَّال حال التاجر؛ لأنه أعطاه حلبة وزيتاً وأغلاهما، وأعاره إناءً ( ).

ج. كان بكاء التاجر رحمة لزوجه؛ ذلك أنه قد أضاع مبلغاً كبيراً من المال قبلاً، ولم يؤثر في نفسه شيئاً ( ).

د. رأى التاجر أنّ الرجل يستهزئ به؛ لأنه يسأله عن الهميان، وهو بهذه الحال( ).

ه. يرى التاجر أنه يجب عليه أن يلزم تجارته؛ لأن هذا معاش سيغنيه. ( ).

4- يجري المعلم نقاشا حول نقاط الخلاف بين الطلاب؛ للوصول إلى الدليل المقبول.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المهارة: التقويم

الهدف:أن يتمكن الطالب من الاستنتاج من خلال المقدمات المذكورة في النص القرائي.

مثال **الزمن: 5 دقيقة**

يُحكى أن طالباً كان مستهتراً في عملية تعلم القراءة والكتابة، مدعياً أنه سيعمل في مجال لا يحتاج إلى القراءة ولا الكتابة. وفي يوم من الأيام ذهب الطالب إلى مدينة أخرى، ثم في المساء أراد أن يعود إلى مدينته، وفي موقف الحافلات لم يتمكن من تحديد الحافلة المتوجهة إلى مدينته؛ لعدم قدرته على القراءة.

ماذا تستنتج من ذلك؟

الاستنتاج

القراءة ضرورية لكل إنسان.

التدريب الأول **الزمن: 20 دقيقة**

1- ينفذ التدريب عن طريق التعلم الجماعي.

2- يقسم المعلم الطلاب في مجموعتين.

3- يكلف المعلم المجموعة الأولى باستنتاج وصف لشخصية التاجر من خلال الأفكار الآتية:

أ. التاجر صاحب تجارة عظيمة، وأموال كثيرة.

ب. لم يؤثر ضياع الهميان في نفس التاجر، واحتسبه عند الله سبحانه وتعالى.

ج. لما انكسر الإناء، بكى التاجر رحمة لحال زوجته.

د. لما أخذ التاجر المئتي دينار، حفظها ونماها.

الاستنتاج

.

.

.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

4- يكلف المعلم المجموعة الثانية باستنتاج وصف لشخصية الرجل من خلال الأفكار الآتية:

أ. لما انكسر إناء التاجر، استنكر الرجل عليه، وقال: "كل هذا البكاء بسبب دانق ونصف".

ب. برغم حال التاجر، إلا أن الرجل يصر على سؤاله عن هميانه.

ج. أكرم الرجل التاجر وامرأته، وأصلح حالهما.

د. أرجع الرجل الهميان للتاجر.

الاستنتاج

.

.

.

5- الوقت المسموح به للاستنتاج عشر دقائق.

6- بعد انتهاء الوقت المسموح به، يعلن مقرر كل مجموعة ما توصلت إليه مجموعته من استنتاج.

7- يقدم المعلم التغذية الراجعة المناسبة للمجموعتين.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الوحدة الثانية (إليك الجواب... يا بنيِ)

المهارة: التخمين **الزمن: 45 دقيقة**

الاستراتيجية: التخمين

تعريف المهارة: هي مهارة تقوم على تمكين الطالب على توقع ما سيقرأه في النص القرائي، ومعرفة أهداف المؤلف وأغراضه، ومن ثم التوصل إلى المعاني الضمنية للمقروء. كما أن هذه المهارة يمكن أن يُنظر إليها على أنها محركات لسلوك الطالب نحو تحقيق أهدافه من النصوص القرائية.

إجراءات التنفيذ

1- يقدِّم المعلّم نموذجًا تطبيقيًا أمام الطلاب لتنفيذ لاستراتيجية التخمين، وذلك بمحاولة تكوين تخمين حول النص، وخلال هذه العملية يتحدث بصوتٍ مسموعٍ للطلاب؛ ليفهموا الاستراتيجية.

2- يكلف المعلّم أحد الطلاب بتنفيذ استراتيجية التخمين بما تتضمنه من تكوين للتخمينات أمام زملائه، وذلك من خلال إسماع الطلاب فقرة من النص القرائي الأولى.

3- يطلب المعلّم إلى الطلاب تخمين ما سيسمعونه في الفقرة الآتية.

4- يعزز المعلم التخمينات مهما كانت بعيدة.

5- يطلب المعلّم من أحدالطلاب كتابة التخمينات التي تذكر على السبورة.

6- يساعد المعلّم الطلاب على تكوين التخمينات، ويناقشهم بها.

7- بعد قراءة الفقرة، يطلب المعلّم من الطلاب أدلة من النص على صحة التخمينات، أو عدم صحتها، من خلال نقاش بين الطلاب.

8- بعد النقاش بين الطلاب، يتم استبعاد غير المناسب من التخمينات، والإبقاء على التخمينات ذات الصلة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

عنوان النص (إليك الجواب... يا بني)

1- يعرض المعلم عنوان النص (إليك الجواب... يا بني)، ويخمِّن الفكرة العامة للـنص، ويكون قد فكَّر بصوت مرتفع أمام الطلاب. ويسأل نفسه: "ماذا تتوقع أن تكون طبيعة الـنص؟ (سردية، أم قصصية، أم مقالية)". كما يسأل: "إلى أي عصر ينتسب هذا النص؟" ويسأل نفسه "من خلال العنوان (إليك الجواب... يا بني)، ماذا تخمن موضوع النص؟"

****

الفقرة الأولى

(كُنْتَ يا بنيَّ دائماً تسألني وأنتَ صغيرٌ: لماذا تجلِسُ كثيراً على الـشاطئ فـي الـصَّبَاح الباكر يا أبي؟ وكنتُ أُجيبُكَ بكلماتٍ تزيدُ حَيْرَتكَ أكثَرَ مما تُبَدِّدُها. وكبُرْتَ يا بُنيَّ، وكبُر معـك السؤالُ الحائرُ، ولكنهُ لَمْ يَجْرِ على لسانِك، وإنما يظهرُ في عينيكَ حينَ تَرْنُو إلى الأفـق البعيـدِ تارةً، وإلى الأمواجِ القادمةِ من الرياح تارةً أخرى، وتَعودَ فتسترقُ إليَّ نظرةَ إشفاقٍ أو رثـاءٍ، ولكنَّكَ لا تَجِدُ الجَوَابَ (كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي)).

يقرأ أحد الطلاب الفقرة الأولى، ثم يكلف المعلم الطلاب أن يخمِّنوا ماذا سـيقرؤون فـي الفقرة الثانية. ويقوم طالب آخر بكتابة التخمينات على السبورة.

ويساعد الطلاب على التخمين بطرح مجموعة من الأسئلة قبل قراءة الفقرة التاليـة، فـي محاولة منه إلى مساعدة الطلاب على تكوين مجموعة من التخمينات. ومن أمثلة الأسئلة:

1- هل سيجيب الأب عن جواب ابنه؟

.

2- ما السبب الذي يدعو الأب إلى الجلوس على الشاطئ كل صباح؟

.

****

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفقرة الثانية

(وأنا أجيبُكَ بَعْدَ خمسة عشرَ عاماً، سنواتٌ طوالٌ! أليسَ كذلك؟ كُنْتَ فيها معذباً، وكنـــتُ أكثرَ منك عذاباً، إنها ليلةٌ يا بنيَّ تغيرَت معها حياتي كلَّها، غابتْ الابتسامةُ العذبـــةُ، وغرقـــتْ الأماني العذابُ، وسكَتَتْ الألحانُ، واكْتَأَبَ وجهُ الزمانِ، وخرجتُ من هذه الليلةِ شيئا آخر غَيْرَ ما أَلِفَهُ الناسُ منِّي، وعرفوه عَنِّي. ليلةٌ واحدةٌ تركتها هذه السنونَ وراءَها، ولكنها ما زالتْ تطارِدُني في يَقْظَتي ونَوْمِي، في صباحِي ومسائِي، في نظراتِ الناسِ وفي أحاديثِهم، وفي سمرِ ليـــاليهم. فكأنْ لم يكنْ لهم من حديثٍ سِواي... هكذا خُيِّلَ لي؟ وأظنُنُّي ما خالَفْتُ الحَقيْقة، ولم أجِدْ مَهْرَباً مِنْهم إلا إلى هذا الشاطئ، لأعيشَ مرّةً أخرى أحداثَ تلك الليلةِ وحدي مـــع البَحْـــرِ، يعـــاتِبُني، يؤنبُني، يعذبُني ولكني أحتملُ عتابَه وتأنيبَه وعذابَه، فهو الذي عرفَ الحقيقة الكاملة، أما النـــاسُ فلا يعرفونَ إلا شيئاً واحداً، هو أنني تخلَّيتُ عن صحبِي، وتركتهمْ يَغرَقُـــون جميعـــاً ونَجَـــوْتُ بنفسِي(كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي)).

يقرأ أحد الطلاب الفقرة الثانية، ثم يكلف المعلم الطلاب أن يخمنوا ماذا ســيقرؤون فـــي الفقرة الثالثة. ويقوم طالب آخر بكتابة التخمينات على السبورة.

ويحث الطلاب على التخمين بطرح مجموعة من الأسئلة قبل قراءة الفقرة التاليـــة، فـــي محاولة منه إلى مساعدة الطلاب على تكوين مجموعة من التخمينات. ومن أمثلة الأسئلة:

1- ما الذي حدث في تلك الليلة؟

.

2- هل صحيح أن الأب تخلّى عن أصدقائه، وتركهم يغرقون؟

.

بعد أن يكوِّن الطلاب التخمينات، يقومون جميعاً بمـــساعدة المعلـــم بإثبـــات التخمينـــات الصحيحة، واستبعاد غير الصحيح منها.

****

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفقرة الثالثة

(كنَّا ثمانيةً، ثمانيةً فَقَطْ في سَفينةٍ صغيرة، ومعنا أبو راشدٍ (النوخذة) وكنتُ أنـــا واحـــداً منهم، كنَّا نحن البحارةَ والغواصينَ، وكان معنا صالحٌ، وهو صبيٌ فَقَدَ أمَّهُ يومَ فتحَ عَيْنَيهِ علـــى الحياةِ، وكان أبوهُ صديقاً لأبي راشدٍ، فأرادَ له أن يتدربَ على حياةِ الغَوْص، وشاءَ اللهُ تعالى أن يصطحبَه في هذه الرحلةِ بعد إلحاحٍ منه ورجاءٍ من أبيهِ، لم يملكْ الرجلُ الطيبُ مَعَهُما أنْ يردّهُ، وكنَّا نتهيأُ للعودةِ بعد أن آذن موسم الغوصِ على الانتهاءِ، وفي عصرِ يومٍ يا بُنيّ... تَجاوبَتْ مع نَسَماتِهِ الصافيةِ ألحانُ العودةِ من السُّفنِ القريبةِ، تنتقلُ الفرحةُ بين صدورِ العائدينَ إلـــى الأرضِ الحبيبةِ، وحِيْنَ قاربتْ الشَّمْسُ أنْ تَغيبَ، رأى الناسُ عارضاً قادماً من بعيدٍ، فَظنُّوه نذيرَ عاصفةٍ. وتنادَى (النواخذةُ) في السفنِ للاستعدادِ وأَخْذِ الحَذَرِ، وتهيأ الجميعُ لمواجَهتِها، ولجأتْ السُّفُنُ إلى مكانٍ ضَحْلٍ المياه تحتمي بهِ، ولم يكذبْ حَدْسُهم وما هي إلا لحظاتٌ حتى انقلبَ هـــدوءُ البَحْـــرِ ثورةً والنسماتُ الرقيقةُ عاصفةً، واستحالَ صفاءُ الحياةِ سواداً حالكاً، ابتلعَ بقايا النورِ وتلاحقـــتْ الأمواجُ تَلْطِمُ السَّفيْنَة الصغيرةَ، وتصفعُ الوُجوهَ، وتطيحُ بالشراعِ، وصَاحَ أبو راشدٍ بالجماعـــةِ يَحُثُّهمْ على الصمودِ والثباتِ وبذلِ الجُهْدِ لمقاومةِ العاصفةِ، فَقَبضْنا على الدِّلاءِ نغرفُ من بطـــنِ السَّفيْنَةِ ما اندفع إليها مِنَ الماءِ، والقلوبُ تَخْفِقُ بالدعاءِ أنْ يُسَكِّنَ اللهُ العاصفة، ويُنَجينا من هـــذا البلاءِ، وما أن تَهْدأَ العاصِفَةُ، فنأخُذُ أنفاسَنا، ونُمنِّي أنفسَنا بالأمَلِ حتى تعودَ أشدَّ قسوةً وضراوةً (كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي)).

يقرأ أحد الطلاب الفقرة الثالثة، ثم يكلف المعلم الطلاب أن يخمنوا ماذا ســـيقرؤون فـــي الفقرة الرابعة. ويقوم طالب آخر بكتابة التخمينات على السبورة.

ويحث الطلاب على التخمين بطرح مجموعة من الأسئلة قبل قراءة الفقرة التاليـــة، فـــي محاولة منه لمساعدة الطلاب على تكوين مجموعة من التخمينات. ومن أمثلة الأسئلة:

1- ما هي وظيفة أبي راشد (النواخذة)؟

.

2- ماذا سيحدث للسفينة نتيجة العاصفة؟

.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

3- هل سينجو صالح؟

.

بعد أن يكوِّن الطلاب التخمينات، يقومون جميعاً بمساعدة المعلم بإثبات التخمينات الصحيحة، واستبعاد غير الصحيح منها.

****

الفقرة الرابعة

(وقضَيْنا الليلَ في صراعٍ مَعَ الهلاكِ، وماذا يفعلُ البشرُ مع أمرٍ لا حولَ لهم فيه ولا قوةَ؟ وماذا تُجدِي الدلاءُ القليلةُ في طُغيانِ البحرِ؟ ومَعَ أنَّ اليأسَ كان يزحفُ إلى نفوسنا، كان أبو راشدٍ يهوِّنُ الخَطْبَ، ويقفُ عملاقاً تحتَ الساريةِ يتلقفُ الدلاءَ المملوءةَ ويُفْرِغُها في البَحْرِ، وبجِوارِهِ الصبيُّ يُحاكي صنيعَهُ، ويعاونُه في مهمتِهِ في صبرٍ واقتدارٍ، ورأيتُكَ يا بُنيَّ وَسَطَ العاصفةِ، وأنتَ لم تتعدَّ بعدَ شهرِكَ السابعِ، ويداكَ ممتدّتان، وتَنْدفِعُ ناهضاً إليَّ. كأنكَ تريدُ أنْ تقتلعَ نَفْسَكَ من صدرِ أمّكَ، لِتَقذفَ بها إليَّ، وابتسامتُك العذبةُ تملأُ وجودي كلَهُ، فيشتدُّ ساعدي، وتتصاعدُ الدِّلاءُ بين ذراعَيَّ فياضةً مترعةً، فتهدأُ العاصِفةِ، ويتجددُ الأملُ، وحين تعودَ إلى سَطوَتِها، وتنتابُني أمواجُ الخوفِ ورَهْبةُ النهايةِ، وأنا أتذكرُ أن هذه العاصفة لا تنتهي بعد ليلة، ولكن مداها ثلاثةُ أيامٍ... هكذا قالوا! وانتهى الليلُ الطويلُ، حين لاح نورُ الصبحِ، وما زال النذيرُ قائماً في الأفُقِ، فرفَعَتْ السفينةُ علاماتِ الإقلاعِ وتهيأ الناسُ لِيَنْسَلُّوا بسفنهم من وجهِ العاصفةِ، فربما رأوا أن عُرْضَ البحرِ أهونُ من هذهِ الجنادلِ، أو لعلَّهم تأكدوا من استمرارِ العاصفةِ أياماً أُخَرَ، فآثروا الرحيلَ، ونظرْنا إلى أبي راشدٍ كأننا نَسْتَحِثُهُ على أنْ يقرّرَ شيئاً، وفَهِمَ الرجلُ قَصْدَنا. وابْتَدَرنا قائلاً: أصغوا إليَّ جيداً، إنني أخشى المخاطرة بهذه السِّفينةِ الصغيرةِ وَسَطَ العاصفةِ، التي لا تبدو نهايتُها قريبةً، والبقاء هنا آمنُ من الرحيلِ، وبوادِرُ العاصفةِ تظهرُ من جديدٍ، وعليكم أن تترُكوا السفينة وتلتحقُوا بهذه السفنِ القريبةِ قبل أن تُبْحِرَ، فهي أكبرُ حَجْماً وأشدّ قدرةً على الصُمودِ(كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي)).

يقرأ أحد الطلاب الفقرة الرابعة، ثم يكلف المعلم الطلاب أن يخمنوا ماذا سيقرؤون في الفقرة الخامسة. ويقوم طالب آخر بكتابة التخمينات على السبورة.

ويحث الطلاب على التخمين بطرح مجموعة من الأسئلة قبل قراءة الفقرة التالية، في محاولة منه إلى مساعدة الطلاب على تكوين مجموعة من التخمينات. ومن أمثلة الأسئلة:

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

1- هل ستتجدد العاصفة من جديد؟

.

2- هل سيرحل أصحاب السفينة مع السفن الأخرى؟

.

3- هل سينفد الطعام من الرجال على السفينة؟

بعد أن يكوِّن الطلاب التخمينات، يقومون جميعاً بمساعدة المعلم بإثبات التخمينات الصحيحة، واستبعاد غير الصحيح منها.

****

الفقرة الخامسة

(سَمِعْتُ كَلِمَاتِه وكأنها لَحْنُ النجاةِ، وطَلَبْنا منه أن يَسْبَحَ معنا، فكانت المفاجأةُ الرهيبةُ، إنه لا يستطيع أن يفعلَ ذلك! فإن الصبيَّ أمانةٌ في عنقه، وهو لا يجيدُ السِّباحةَ، والسفنُ الكبيرةُ لا يمكنُ أنْ تقْتَربَ من هذهِ المحافظة الوَعِرَةِ، ولا مفر من أن نَتركه مع الصبيِّ، وحدهما؛ لأنه مصممٌ على البقاءِ، وعبثاً حاولنا إقناعَه بأن نحملَ الصبيِّ مَعَنا، فالعاصفةُ تهددُ بالشدَّةِ، والسفنُ توشِكُ أن تتحرَّكَ، فاستثارَ كلامُ (النوخذة) شهامة البَحَّارَةِ ومروءَتِهم، وبعد أنْ تهيأ كل منهم للنزولِ إلى الماءِ، أعادوا ما في أيْديهم، وقرَّرُوا الاعتصام معه بالسفينةِ، أما أنا فاشتدت قبضةُ يدي على حبل العوامةِ، وألصقتُ متاعِي بِظَهْرِي، ومَرَّتْ أمامي صورتُكَ الحبيبةُ من خلال العاصفةِ، وقد مَدَدْتّ يدَيْك الغَضَّتَيْنِ إليَّ، ونَهَضْتَ مندفعاً نَحْوي، وابتسامَتك البريئةُ تملأُ وجودي كلَّه، فلم أفقْ إلا على صوتِ ارتطامِي بالماءِ، واتجاهي بعنفٍ نحو سفينةٍ رفعتْ مراسيها وتهيأتْ للإبحارِ، وألقى إليَّ بحارتُها بالحبالِ فَصَعَدْتُ على ظهرها. ونظرْتُ إلى أبي راشدٍ وسفينتِهِ الصّغيرةِ وحولَه البحارةُ والصبيُّ، يصارعونَ بصبرٍ وثباتٍ، وحال سوادُ العاصفةِ بينَنَا، وغابتْ السفينةُ الكبيرةُ في عُمقِ البَحْرِ(كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي)).

يقرأ أحد الطلاب الفقرة الخامسة، ثم يكلف المعلم الطلاب أن يخمنوا ماذا سيقرؤون في الفقرة السادسة. ويقوم طالب آخر بكتابة التخمينات على السبورة.

ويحث الطلاب على التخمين بطرح مجموعة من الأسئلة قبل قراءة الفقرة التالية، في محاولة منه إلى مساعدة الطلاب على تكوين مجموعة من التخمينات. ومن أمثلة الأسئلة:

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

1- هل سيستطيع الرجال النجاة من العاصفة القادمة؟

.

2- ماذا سيحدث للأب في السفينة التي سبح إليها؟

.

بعد أن يكوِّن الطلاب التخمينات، يقومون جميعاً بمساعدة المعلم بإثبات التخمينات الصحيحة، واستبعاد غير الصحيح منها.

****

الفقرة السادسة

(وفي اليَوْمِ الثَّالثِ هدأتْ العاصِفَةُ، فخَرَجَتْ سُفُنُ الغَوْصِ تبحثُ عنها، فلم تجدْها في مكانِها، فتنادى البَّحارَة وجدُّوا في البَحْثِ عن السَّفينةِ، فوجَدوا بقايا حُطامِها وفيها أبو راشدٍ والصبيُّ، وقَفَلَتْ السفُنُ راجعةً، وتجاوبتْ ألحانُ العودةِ من هُنا وهُناك، وارتسمتْ ابتساماتُ العائدينَ حتى دَنَتْ السَّفينَةُ من الشاطئِ، ورأوا الأذرعَ المفتوحة لاستقبالِهِمْ(كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي)).

يقرأ أحد الطلاب الفقرة السادسة، ثم يكلف المعلم الطلاب أن يخمنوا ماذا سيقرؤون في الفقرة السابعة. ويقوم طالب آخر بكتابة التخمينات على السبورة.

ويحث الطلاب على التخمين بطرح مجموعة من الأسئلة قبل قراءة الفقرة التالية، في محاولة منه إلى مساعدة الطلاب على تكوين مجموعة من التخمينات. ومن أمثلة الأسئلة:

4- ماذا حدث لرفقاء أبي راشد وصالح؟

.

5- من سيرى الناس على متن السفينة؟

.

6- هل إعطاء الرجل النقود للتاجر لمصلحة، أم صدقة، أم سيعتبرها دَيْناً؟

.

بعد أن يكوِّن الطلاب التخمينات، يقومون جميعاً بمساعدة المعلم بإثبات التخمينات الصحيحة، واستبعاد غير الصحيح منها.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المهارة: التقويم

الاستراتيجية: التقويم

تعريف المهارة: هي مهارة يتمكّن الطالب من خلالها إصدار أحكام على النص القرائي، من خلال دراسة الأدلة الواردة في المقروء والحكم عليها، من حيث قوتها أو ضعفها. والقدرة على استنتاج الأحكام من خلال المقدمات المذكورة في المقروء.

إجراءات التنفيذ

ينوع المعلّم في استخدام بعض هذه الإجراءات في تنفيذ الاستراتيجية على النص، وبعضها الآخر يطبق على نصوص أخرى.

1- قراءة النص قراءة صامتة.

2- التمهيد للاستراتيجية من خلال نمذجة المعلم، مطبقاً على الفقرة الأولى.

3- تكليف الطلاب بوضع مجموعة من الأسئلة التقويمية على السبورة؛ للإجابة عنها، مثل: "هل أجاد المؤلف في طرح موضوعه؟"

4- إعادة الطالب عرض النص بلغته الخاصة؛ للتأكد من تماسك الموضوع.

5- تمكين الطلاب من الحكم على الدليل الذي أورده المؤلف، من حيث القوة أو الضعف.

6- تعويد الطلاب على استنتاج الأحكام من خلال المقدمات التي تُقدم في النص.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المهارة: التقويم

الهدف:أن يتمكن الطالب من التمييز بين الأدلة القوية والأدلة الضعيفة.

مثال على الدليل القوي في مقابل الدليل الضعيف **الزمن: 5 دقيقة**

قطع علي مسافة 1200 مترٍ في مدة 5 دقائق مرةً،دليل ضعيف على لياقته العالية.

قطع علي مسافة 1200 مترٍ في مدة 5 دقائق مرات عدة، دليل قوي على لياقته العالية.

التدريب الأول **الزمن: 15 دقيقة**

1- يُنفذ هذا التمرين جماعياً.

2- يستعرض المعلم النقاط الآتية واحدة واحدة، وهي عبارات دلل الكاتب عليهـا، ويطلب المعلم من الطلاب تصنيفها إلى أدلة قوية، وأدلة ضعيفة.

3- يجري المعلم نقاشاً لتحديد قوة الدليل.

أ. تأكد الأب من الحيرة بحثاً عن إجابة لسؤاله؛ لأنه رأى ذلك في عيني ابنه ( ).

ب. يرى الأب أن الناس لا يعرفون إلا شيئاً واحداً؛ لأنهم لم يروا الحقيقة كاملة ( ).

ج. يظن الأب أن الدلاء الصغيرة غير مجدية؛ لأن طغيان البحر كبير ( ).

د. قرر الرجال الذهاب إلى وسط البحر؛ لأنه أفضل من البقاء في الجنادل ( ).

ه. ترك الأب رفاقه؛ لأن شوقه لابنه أكبر ( ).

4- يجري المعلم نقاشاً حول نقاط الخلاف بين الطلاب؛ للوصول إلى الدليل المقبول.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المهارة: التقويم

الهدف: أنْ يتمكن الطالب من الاستنتاج من خلال المقدمات المذكورة في النص القرائي.

مثال **الزمن: 5 دقيقة**

تخرج إبراهيم في قسم الحاسب الآلي وحصل على شهادة البكالوريوس، ونصحه مدرسوه وأصدقاؤه أن عليه أن يشترك في دورات ترفع من مستوى مهاراته في الحاسب الآلي، وبعض المجالات التي تخدمه في حصوله على وظيفة وتميزه بها. إلا أنه قال إنه مؤمن بقدراته، ولن يعمل على تنمية مهاراته؛ لأنه ليس بحاجة إليها.

وعندما تقدم إبراهيم إلى وظيفة قد أُعلن عنها في الصحف اليومية، وأُجري له اختبار لم يُقبل في الوظيفة؛ لأن مهاراته لم ترقَ إلى المستوى المطلوب.

ماذا تستنتج من ذلك؟

الاستنتاج

ليس الحصول على شهادة البكالوريوس في التخصص كافياً للإجادة والتميز في مجال العمل، إنما الشاب بحاجة إلى اكتساب مجموعة من المهارات المتنوعة التي تخدمه في التعامل في الوظيفة، من خلال الالتحاق بمجموعة من الدورات.

التدريب الأول **الزمن: 20 دقيقة**

1- ينفذ التدريب عن طريق التعلم الجماعي.

2- يقسم المعلم الطلاب في مجموعتين.

3- يكلف المعلم المجموعة الأولى باستنتاج وصف لشخصية الأب من خلال الأفكار الآتية:

أ. كثير الجلوس وحده عند الشاطئ.

ب. يرفض الإجابة عن سؤال ابنه، الذي كان يلح على الأب إلحاحاً شديداً.

ج. يرى الأب أن نظرات الناس وأحاديثهم تطارده في كل وقت ومكان.

د. ترك رفاقه، وسبح باتجاه السفينة الأخرى، وتركهم خلفه يغرقون.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الاستنتاج

.

.

.

4- يكلف المعلم المجموعة الثانية باستنتاج وصف لشخصية أبي راشد (النوخذة) من خـــلال الأفكار الآتية:

أ. حمل أبو راشد مسؤولية تدريب صالح على حياة الغوص؛ احتراماً لصداقته مـــع أبيه.

ب. أبو راشد رجل حكيم؛ لأنه احتاط لمواجهة العاصفة.

ج. رفض أبو راشد النجاة بنفسه؛ محافظة على حياة صالح، لأنه عدَّه أمانة في عنقه.

د. كلام أبي راشد يؤثر كثيراً في رفاقه، فيستجيبون له، ولا يفارقونه.

الاستنتاج

...

.

5- الوقت المسموح به للاستنتاج عشر دقائق.

6- بعد انتهاء الوقت المسموح به، يعلن مقرر كل مجموعة ما توصلت إليه مجموعته مـــن استنتاج.

7- يقدم المعلم التغذية الراجعة المناسبة للمجموعتين.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الوحدة الثالثة (كيف نستعيد فلسطين؟)

المهارة: التخمين **الزمن: 45 دقيقة**

الاستراتيجية: التخمين

تعريف المهارة: هي مهارة تقوم على تمكين الطالب على توقع ما سيقرأه في النص القرائي، ومعرفة أهداف المؤلف وأغراضه، ومن ثم التوصل إلى المعاني الضمنية للمقروء. كما أن هذه المهارة يمكن أن يُنظر إليها على أنها محركات لسلوك الطالب نحو تحقيق أهدافه من النصوص القرائية.

إجراءات التنفيذ

1- يقدِّم المعلّم نموذجًا تطبيقيًا أمام الطلاب لتنفيذ استراتيجية التخمين، وذلك بمحاولة تكوين تخمين حول النص، وخلال هذه العملية يتحدث بصوتٍ مسموعٍ للطلاب؛ ليفهموا الاستراتيجية.

2- يكلّف المعلّم أحد الطلاب بتنفيذ استراتيجية التخمين بما تتضمنه من تكوين للتخمينات أمام زملائه، وذلك من خلال إسماع الطلاب فقرة من النص القرائي الأولى.

3- يطلب المعلّم إلى الطلاب تخمين ما سيسمعونه في الفقرة الآتية.

4- يعزز المعلم التخمينات مهما كانت بعيدة.

5- يطلب المعلّم من أحدالطلاب كتابة التخمينات التي تذكر على السبورة.

6- يساعد المعلّم الطلاب على تكوين التخمينات، ويناقشهم بها.

7- بعد قراءة الفقرة، يطلب المعلّم من الطلاب أدلة من النص على صحة التخمينات، أو عدم صحتها، من خلال نقاش بين الطلاب.

8- بعد النقاش بين الطلاب، يتم استبعاد غير المناسب من التخمينات، والإبقاء على التخمينات ذات الصلة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

عنوان النص (كيف نستعيد فلسطين؟)

1- يعرض المعلم عنوان النص (كيف نستعيد فلسطين؟)، ويخمِّن الفكرة العامة للنص، ويكون قد فكَّر بصوت مرتفع أمام الطلاب. ويسأل نفسه: "ماذا تتوقع أن تكون طبيعة النص؟ (سردية، أم قصصية، أم مقالية)". كما يسأل: "إلى أي عصر ينتسب هذا النص؟" ويسأل نفسه "من خلال العنوان (كيف نستعيد فلسطين؟)، ماذا تخمن موضوع النص؟"

****

الفقرة الأولى

(ماذا عَسَى أن أقولَ عن فِلِسطينَ؟ وهل أثبتَتْ التجاربُ جدوى الأقوالِ في استعادةِ الحقوقِ المَسْلُوبةِ، والكَرَاماتِ المهدورةِ؟ وهل حَكَى لنا التاريخُ –منذ أن بَدَأَ الناسُ يُعْنَوْنَ بتدوينِهِ ودراستِهِ– عن حريةٍ وَهَبَهَا الغاصِبُ للمَغْصوبِ، أو حقٍ أَسْلَمَهُ مُعتدٍ ظالمٌ إلى أَهْلِهِ وذويهِ؟ إن شيئاً من ذلك لم يَحدُثْ، والحرياتُ والكراماتُ إنما تُنْتَزَعُ انتزاعاً، وحتى تَحْصُلَ الأُمَمُ على حقوقِها المسلوبة، قد تتهاوى الجُمُوعُ، وتسيلُ البطاحُ بدماء الشهداءِ، وقد بَذَلوا أرواحَهم ودماءَهم رخيصةً في سبيلِ حمايةِ معتقداتِهم وأوطانِهم. هذه حقيقةٌ ثابتةٌ، لا تتغيرُ دائماً، ولئن كنا لا نزالُ نسمعُ كلَّ يومٍ بأنباءِ اعتداءٍ، أو حوادثَ اغتصابٍ فإنما يعني كلَّ ذلِك مدى إدراكِ الشعوبِ المغلوبةِ على أمْرِها لهذه الحقيقةِ أو قُدْرَتُها على إنقاذِها (كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي). ولأمرٍ ما استهلَّ الشاعرُ العربيُّ أبو تمامٍ قصيدتَه لممدوحِهِ المعتصم بقولِهِ:

(السَّيفُ أصدقُ إنباءً من الكتبِ في حدِّه الحَدُّ بين الجِدِّ واللَّعِبِ).

يقرأ أحد الطلاب الفقرة الأولى، ثم يكلف المعلم الطلاب أن يخمِّنوا ماذا سيقرؤون في الفقرة الثانية. ويقوم طالب آخر بكتابة التخمينات على السبورة.

ويساعد الطلاب على التخمين بطرح مجموعة من الأسئلة قبل قراءة الفقرة التالية، في محاولة منه إلى مساعدة الطلاب على تكوين مجموعة من التخمينات. ومن أمثلة الأسئلة:

1- هل سيناقش الكاتب الفضائح التي قام بها اليهود في فلسطين؟

.

2- ما الحلول التي سيقدمها الكاتب للخلاص من الاستعمار؟

.

****

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفقرة الثانية

(وهذا حقٌ! فالسيفُ دائماً صادقُ القولِ، قصيرُ اللهجةِ، وفلسطينُنا العزيزة ذَهبت ضـــحية أطماعٍ وأحقاد.

إنها إحدى صور المآسي، التي لا زال وطننا العربي يعاني من ويْلاتِها استعماراً ظالمـــاً يجثُمُ على الكواهل ليجْتَني خيرَ الوطن ويستذلَ أبناءَه، أو ذيولا لذلك الاستِعمار، تحمـــل فكـــرِهِ وترسُم خُطاه (كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي)).

يقرأ أحد الطلاب الفقرة الثانية، ثم يكلف المعلم الطلاب أن يخمنوا ماذا ســـيقرؤون فـــي الفقرة الثالثة. ويقوم طالب آخر بكتابة التخمينات على السبورة.

ويحث الطلاب على التخمين بطرح مجموعة من الأسئلة قبل قراءة الفقرة التاليـــة، فـــي محاولة منه إلى مساعدة الطلاب على تكوين مجموعة من التخمينات. ومن أمثلة الأسئلة:

1- ما أسباب ما حدث في فلسطين؟

.

2- كيف استطاع العدو إذلال أبناء فلسطين؟

.

بعد أن يكوِّن الطلاب التخمينات، يقومون جميعاً بمـــساعدة المعلـــم بإثبـــات التخمينـــات الصحيحة، واستبعاد غير الصحيح منها.

****

الفقرة الثالثة

(وما حَدَثَ في فِلَسْطِينَ العزيزة، ليس سوى النهايةِ الطبيعيةِ التي قـــدَّرها المـــستعمرون، وعَمِلوا من أجلِها. وقام العَرَبُ – وقد صَدَمَتْهُمْ الحقيقةُ المُرةُ– لاستردادِ وطنهم السليبِ، وتربَّص بهم الاستعمارُ، ليحولَ دون ذلك، فقاومَ اندِفاعهم بارزاً ومستَتِراً، قاوَمَهُ بإيجادِ الفرقةِ بين قـــادةِ العَربِ، واستمالةِ بَعْضِهم، ثم بالأسلحةِ الفاسدةِ التي مزقتْ أيدي رُمَاتِها قبلَ أن تَنْطَلِقَ. ثُمَّ جاءَتْ ساعةُ الصِّفر، وكانَتْ طائراتُ العَرَبِ – إذ ذاك– تُلْقي قذائِفَها في قلبِ عاصمةِ اليهودِ، جـــاءت لتعلنَ فيها الهدنةُ الظالمةُ التي قَبِلَها العربُ، ليضعوا نهايةً غيرَ مشرفةٍ لجهادٍ كانَ مِنَ المحتمـــل أنْ يأتيَهم بأطيَبِ الثمارِ، وقامتْ دولةُ العصاباتِ، وبَسَطَ المستعمرون عليها حمايَتَهم، وانهـــالوا

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

عليها، يمدُّونها بعوامِلَ البَقاءِ، ولن أستطيعَ – بحال– أن أتجاهل عناصرَ الشَرِّ والمَكـرِ وهـي تُقَوِّي تلك الدولةُ الدخيلةُ بالسلاح وبالمال؛ لتفتكَ وتُدَمرَ، وتَبْسُطَ نُفوذَها في هذا الجزءِ الغالي مِنْ جسم الأمةِ (كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي)).

يقرأ أحد الطلاب الفقرة الثالثة، ثم يكلف المعلم الطلاب أن يخمنوا ماذا سـيقرؤون فـي الفقرة الرابعة. ويقوم طالب آخر بكتابة التخمينات على السبورة.

ويحث الطلاب على التخمين بطرح مجموعة من الأسئلة قبل قراءة الفقرة التاليـة، فـي محاولة منه إلى مساعدة الطلاب على تكوين مجموعة من التخمينات. ومن أمثلة الأسئلة:

1- هل تعتقد أن اليهود سيكتفون باغتصاب فلسطين فقط؟

.

2- كيف يستطيع اليهود أن يضغطوا على العرب؟

.

3- برأيك، ما الذي تحتاجه فلسطين منا اليوم؟

.

بعد أن يكوِّن الطلاب التخمينات، يقومون جميعاً بمـساعدة المعلـم بإثبـات التخمينـات الصحيحة، واستبعاد غير الصحيح منها.

****

الفقرة الرابعة

(وقضيةُ فِلسطين لم تَعُدْ بحاجةٍ إلى هتافاتٍ وأقوالٍ، وليستْ في اعتقادي ورقـةً رابحـةً يتداولُها الزعماءُ لِكَسْبِ شعوبهم، إنها أكبرُ من ذلكَ وَأعْظَمَ، إنها بدايةُ النذيرِ لكلِ بلادِ العروبةِ، ولم يعدْ سراً ما يطمحُ إليه قادةُ اليهودِ من بَسْطِ نفوذِهم في كلِّ بلاد العَرَبِ. وهذا ما كتبَهُ الزعيمُ اليهوديُ (بن هيخت) في صَحِيفِةِ (نيويورك تايمز) في شهر إبريل 1984م، يقولُ ما معناهُ: إنه لا سبيلَ إلى التفاهُمِ مع العَرَبِ إلا بإعدادِ حملةٍ يهودية تحتلُ المدينة وتفعلُ كذا وكـذا، وحينئـذ يبادرُ إلينا العربُ أذِلاّءَ خُشَّعَاً يرجونَ التفاهمَ مَعنا.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

هذه مشاعرُهُمْ، وتلك أهدافُهُمْ، ومن الخيرِ أن تَصِلَ إلى كلِّ قلبٍ، وأنْ تَطْـرُقَ كـلَّ أُذُنٍ، حتى يَعْلَمَ أبناءُ الإسلامِ حقيقةَ هذا الخطرِ الداهِمِ الذي يَتَرَبَّصُ بهم، ويترقَّبُهُمْ (كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي)).

يقرأ أحد الطلاب الفقرة الرابعة، ثم يكلف المعلم الطلاب أن يخمنوا ماذا سـيقرؤون فـي الفقرة الخامسة. ويقوم طالب آخر بكتابة التخمينات على السبورة.

ويحث الطلاب على التخمين بطرح مجموعة من الأسئلة قبل قراءة الفقرة التاليـة، فـي محاولة منه إلى مساعدة الطلاب على تكوين مجموعة من التخمينات. ومن أمثلة الأسئلة:

1- ما هدف الكاتب من كتابة هذه المقالة؟

.

2- كيف سينظر الكاتب إلى هذا العدو الغاشم في فلسطين؟

.

3- من وجهة نظرك، ما السبب الحقيقي وراء خسارة العرب لفلسطين؟

بعد أن يكوِّن الطلاب التخمينات، يقومون جميعاً بمساعدة المعلم بإثبات التخمينات الصحيحة، واستبعاد غير الصحيح منها.

****

الفقرة الخامسة

(وهنا مشكلةٌ شَائكةٌ عاشَتْ في عقولِ العربِ وأعصابِهم، وشغلتْ أذهانَ العُقلاءِ والساسةِ؛ لكنها لا تزالُ كالجُرْحِ الغائرِ، ينزُفُ الدمُ وَيبعثُ الألَمَ، وأنا إذ أُسْهِمُ بما أعتقدُ جدواه، لا أدعي ما ليس لي، لكني وأنا أتمثَّلُهُ خَطَرَاً داهماً، وعدواً جاثماً، لا يقتصرُ على قطرٍ عربـيٍّ دون آخـر. أرى كلَّ مسلمٍ في بلادِ العروبةِ مسؤولاً عَنْ دورِهِ وقسطِهِ مِنْ هذا الواجبِ العامِ الشاملِ، ثم ألَسْنَا بما نحنُ عليهِ اليومَ قد بَعُدنا كثيرا عَنْ تعاليمِ دينِنا الحنيفِ، وأعْرَضْنا عَـنْ ينابيعـهِ الطَّـاهرةِ الكَرِيمةِ (كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي)).

يقرأ أحد الطلاب الفقرة الخامسة، ثم يكلف المعلم الطلاب أن يخمنوا ماذا سيقرؤون فـي الفقرة السادسة. ويقوم طالب آخر بكتابة التخمينات على السبورة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ويحث الطلاب على التخمين بطرح مجموعة من الأسئلة قبل قراءة الفقرة التاليـــة، فـــي محاولة منه إلى مساعدة الطلاب على تكوين مجموعة من التخمينات. ومن أمثلة الأسئلة:

1- من أين حاول العرب أن يطلبوا العون؟

.

2- لماذا لم يعد للمسلمين تأثيرهم الذي كان في العصور السابقة؟

.

بعد أن يكوِّن الطلاب التخمينات، يقومون جميعاً بمـساعدة المعلـم بإثبـات التخمينـات الصحيحة، واستبعاد غير الصحيح منها.

****

الفقرة السادسة

(وإلا، فلأيِّ شيءٍ تشيرُ هذه الوقائعُ التي صرفتْ جموعاً غفيرةً من أبناءِ العروبـةِ إلـى الوهمِ الكبيرِ، وهو طلبُ العَوْنِ من العاجزِ عَنْهُ لمستحيلٍ عليه، والانصرافُ عن واهبِ العـونِ، ومجزلِ العطاءِ.

إن هذه المنكراتِ الظاهرةِ في كثيرٍ من بلادِ الإسلام، التـي حاربَهـا وأعلـنَ بطلانَهـا وفسادَها، كلُّها نتائجُ لمقدِّماتٍ، قد يكونُ منها ضعفُ الدعاءِ إلى الله، وفقدانُ إخلاصِهم لهذا الدين، وعدمُ أخذِهم أنفسَهُم بهديهِ وتعاليمِهِ، مما أدى إلى انعدام تأثيرِهم (كتاب اللغة العربيـة للـصف الأول الثانوي)).

يقرأ أحد الطلاب الفقرة السادسة، ثم يكلف المعلم الطلاب أن يخمنوا ماذا سيقرؤون فـي الفقرة السابعة. ويقوم طالب آخر بكتابة التخمينات على السبورة.

ويحث الطلاب على التخمين بطرح مجموعة من الأسئلة قبل قراءة الفقرة التاليـة، فـي محاولة منه إلى مساعدة الطلاب على تكوين مجموعة من التخمينات. ومن أمثلة الأسئلة:

1- كيف سنخطط لاسترجاع فلسطين؟

.

بعد أن يكوِّن الطلاب التخمينات، يقومون جميعاً بمـساعدة المعلـم بإثبـات التخمينـات الصحيحة، واستبعاد غير الصحيح منها.

****

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفقرة السابعة

(ولئِنْ كنا نُفَكِّرُ في استعادةِ الوطنِ السليبِ، فلنفكر – قبلَ ذلِكَ– في تقويةِ الصلةِ باللهِ تباركَ وتَعالى، تلكَ الصلةُ الكريمةُ التي ترتفعُ بالمسلم عَنْ مهاوِي الضَّلالِ، ومتاهاتِ الزيغ والانحرافِ، وتُنمّي فيه شعورَه بكرامتِهِ، وحقَّه الطبيعيَّ في حياةٍ عزيزةٍ كريمةٍ. وبعدَها، فليكن واضحاً أن جولةَ الإسلامِ مع أعدائهِ لا بدَ واقِعةٌ، ومِنَ الحُمْقِ أن ننتظرَ من أعدائِنا تفهماً لواقِعِنا، أو دفاعاً عن قضايانا، والدلائلُ القائمةُ تحكِي لنا انعكاسَ هذهِ المفاهيم والقِيَم. وليعلمْ كلُّ مسلمٍ أنه مطالَبٌ بحماية دِينِ الله. وهل تَقَرُّبُ المُسْلِمِ إلى ربِّهِ –بَعْدَ توحيدِهِ له– بأعظمَ مِنَ الجَهادَ في سبيلِهِ؛ لتكونَ كَلِمَةُ اللهِ هِيَ العليا؟ (كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي)).

يقرأ أحد الطلاب الفقرة السادسة، ثم يكلف المعلم الطلاب أن يخمنوا ماذا سيقرؤون في الفقرة السابعة. ويقوم طالب آخر بكتابة التخمينات على السبورة.

ويحث الطلاب على التخمين بطرح مجموعة من الأسئلة قبل قراءة الفقرة التالية، في محاولة منه إلى مساعدة الطلاب على تكوين مجموعة من التخمينات. ومن أمثلة الأسئلة:

1- ما هدف المسلمين من الدفاع عن فلسطين؟

.

بعد أن يكوِّن الطلاب التخمينات، يقومون جميعاً بمساعدة المعلم بإثبات التخمينات الصحيحة، واستبعاد غير الصحيح منها.

****

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المهارة: التقويم

الاستراتيجية: التقويم

تعريف المهارة: هي مهارة يتمكّن الطالب من خلالها إصدار أحكام على النص القرائـي، من خلال دراسة الأدلة الواردة في المقروء والحكم عليها، من حيث قوتها أو ضعفها. والقـدرة على استنتاج الأحكام من خلال المقدمات المذكورة في المقروء.

إجراءات التنفيذ

ينوع المعلّم في استخدام بعض هذه الإجراءات في تنفيذ الاستراتيجية علـى الـنص، وبعضها الآخر يطبق على نصوص أخرى.

1- قراءة النص قراءة صامتة.

2- التمهيد للاستراتيجية من خلال نمذجة المعلم، مطبقاً على الفقرة الأولى.

3- تكليف الطلاب بوضع مجموعة من الأسئلة التقويمية على السبورة؛ للإجابة عنهـا، مثل: "هل أجاد المؤلف في طرح موضوعه؟"

4- إعادة الطالب عرض النص بلغته الخاصة؛ للتأكد من تماسك الموضوع.

5- تمكين الطلاب على الحكم على الدليل الذي أورده المؤلـف، مـن حيـث القـوة أو الضعف.

6- تعويد الطلاب على استنتاج الأحكام من خلال المقدمات التي تُقدم في النص.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المهارة: التقويم

الهدف: أن يتمكن الطالب من التمييز بين الأدلة القوية والأدلة الضعيفة.

مثال على الدليل القوي في مقابل الدليل الضعيف **الزمن: 5 دقيقة**

لأنس مجموعة من الأصدقاء تتجاوز العشرين، لكن هذا دليل ضعيف على أنه شخصية اجتماعية في المدرسة.

نجاح أنس في مجلس طلبة المدرسة بأغلبية ساحقة، دليل قوي على أنه شخصية اجتماعية في المدرسة.

التدريب الأول **الزمن: 15 دقيقة**

1- يُنفذ هذا التمرين جماعياً.

2- يستعرض المعلم النقاط الآتية واحدة واحدة، وهي عبارات دلل الكاتب عليها، ويطلب المعلم من الطلاب تصنيفها إلى أدلة قوية، وأدلة ضعيفة.

3- يجري المعلم نقاشاً لتحديد قوة الدليل.

أ. لا فائدة من المحاورات والمفاوضات والأقوال؛ لأن التاريخ لم يذكر أن حرية وهبها الغاصب للمغصوب ( ).

ب. حتى تحصل الشعوب على حقوقها المسلوبة؛ لا بد من بذل الأرواح والأموال في سبيل بلادهم ( ).

ج. ما حصل في فلسطين نهاية طبيعية؛ بسبب مخططات اليهود ( ).

د. سعى المستعمرون إلى استمرار بسط سيطرتهم على فلسطين، من خلال إيجاد الفرقة بين قادة العرب ( ).

ه. استنتج الكاتب أن هدف اليهود المستعمرين باقي الدول العربية، من خلال قول الزعيم اليهودي "لا سبيل إلى التفاهم مع العرب إلا بإعداد حملة يهودية تحتل المدينة ( ).

4- يجري المعلم نقاشاً حول نقاط الخلاف بين الطلاب؛ للوصول إلى الدليل المقبول.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المهارة: التقويم

الهدف: أن يتمكن الطالب من الاستنتاج من خلال المقدمات المذكورة في النص القرائي.

مثال **الزمن: 5 دقيقة**

سامرٌ طالبٌ مستهترٌ دائماً يأخُذُ سيارةَ والِدِه، ويدورُ في شوارعِ المحافظة دونَ معرفةٍ منه بأولوياتِ السَّيْرِ، وقبلَ حصولِهِ على رُخْصَةِ القيادةِ من إدارةِ المرورِ. ولمّا نَصَحَهُ صديقُهُ محمدٌ، ردَّ سامِرٌ: لَنْ يوقِفَني أَحَدٌ من المرورِ؛ لأن قيادتي ممتازةٌ.

وفي إحدى المراتِ، حدثَ لِسامِرٍ حادثُ، وتسببَ بأضرارٍ بالغةٍ لِسيارتِهِ وسيارةٍ أخرى، فكلفهُ ذلكَ مبالغَ ماليةً، إضافةً إلى دُخولِهِ السِّجْنَ **(كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي).**

ماذا تستنتج من ذلك؟

الاستنتاج

حتى لو كان الطالب ممتلكاً لبعض مهارات القيادة، بالإضافة إلى ثقته بنفسه، فإنه لا يحق له قيادة السيارات إلا بعد إجازته من إدارة المرور. في محافظة منه على النظام المتبع للمرور.

التدريب الأول **الزمن: 20 دقيقة**

1- ينفذ التدريب عن طريق الصف المفتوح.

2- يكلف المعلم طلاب الصف باستنتاج وصف للموقف العربي من احتلال فلسطين، من خلال الأفكار الآتية:

أ. العرب يستشهدون كثيراً ببيت شعر لأبي تمام:

ب. السيف أصدق إنباء من الكتب. في حده الحد بين الجد واللعب

ج. استطاع المستعمرون من وضع الفرقة بين قادة العرب، واستمالة بعضهم.

د. قبل العرب نهاية غير مشرفة، بقبولهم إجراء هدنة مع اليهود.

ه. ابتعد العرب عن تعاليم الدين الحنيف، ولذلك استخفتهم الأمم الأخرى، واغتصبت حقوقهم.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الاستنتاج

.

.

3- الوقت المسموح به للاستنتاج عشر دقائق.

4- بعد انتهاء الوقت المسموح به، يفتح المعلم نقاشاً؛ للوصول إلى الاستنتاجات المناسبة.

5- يقدم المعلم التغذية الراجعة المناسبة للطلاب.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الوحدة الرابعة (الجمل في تراث شبه الجزيرة العربية)

المهارة: التخمين **الزمن: 45 دقيقة**

الاستراتيجية: التخمين

تعريف المهارة: هي مهارة تقوم على تمكين الطالب على توقع ما سيقرأه في النص القرائي، ومعرفة أهداف المؤلف وأغراضه، ومن ثم التوصل إلى المعاني الضمنية للمقروء. كما أن هذه المهارة يمكن أن يُنظر إليها على أنها محركات لسلوك الطالب نحو تحقيق أهدافه من النصوص القرائية.

إجراءات التنفيذ

1- يقدِّم المعلّم نموذجًا تطبيقيًا أمام الطلاب لتنفيذ لاستراتيجية التخمين، وذلك بمحاولة تكوين تخمين حول النص، وخلال هذه العملية يتحدث بصوتٍ مسموعٍ للطلاب؛ ليفهموا الاستراتيجية.

2- يكلّف المعلّم أحد الطلاب بتنفيذ استراتيجية التخمين بما تتضمنه من تكوين للتخمينات أمام زملائه، وذلك من خلال إسماع الطلاب فقرة من النص القرائي الأولى.

3- يطلب المعلّم إلى الطلاب تخمين ما سيسمعونه في الفقرة الآتية.

4- يعزز المعلم التخمينات مهما كانت بعيدة.

5- يطلب المعلّم من أحد الطلاب كتابة التخمينات التي تذكر على السبورة.

6- يساعد المعلّم الطلاب على تكوين التخمينات، ويناقشهم بها.

7- بعد قراءة الفقرة، يطلب المعلّم من الطلاب أدلة من النص على صحة التخمينات، أو عدم صحتها، من خلال نقاش بين الطلاب.

8- بعد النقاش بين الطلاب، يتم استبعاد غير المناسب من التخمينات، والإبقاء على التخمينات ذات الصلة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

عنوان النص (الجمل في تراث شبه الجزيرة العربية)

1- يعرض المعلم عنوان النص (الجمل في تراث شبه الجزيرة العربية)، ويخمِّن الفكرة العامة للنص، ويكون قد فكَّر بصوت مرتفع أمام الطلاب. ويسأل نفسه: "ماذا تتوقع أن تكون طبيعة النص؟ (سردية، أم قصصية، أم مقالية)". كما يسأل: " إلى أي عصر ينتسب هذا النص؟ " ويسأل نفسه "من خلال العنوان (الجمل في تراث شبه الجزيرة العربية)، ماذا تخمن موضوع النص؟"

****

الفقرة الأولى

(إنَّ عِلاقة العَرَبيِّ بالجَمَلِ علاقةٌ قديمةٌ عريقةٌ واضحةٌ، لا تحتاجُ إلى إثباتٍ أو تأكيدٍ، فمنذُ استأنسَ العربيُّ هذا المَخْلوقَ، أو أشركَهُ مَعَهُ في حياتِهِ على ظهرِ الصحراءِ، تآلفَ معه وتعايشَ، وكأنَّمَا هنالكَ نقاطُ التقاءٍ بَيْنَهُ وبينَ هذا المخلوق، تجعلُ كلاً منهما يشاركُ الآخرَ في تقاسُمِ ما تأتي به الحياةُ على ظَهْرِ الجَزِيْرَةِ من خَيْرٍ أَوْ شرٍ (كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي)).

يقرأ أحد الطلاب الفقرة الأولى، ثم يكلف المعلم الطلاب أن يخمِّنوا ماذا سيقرؤون في الفقرة الثانية. ويقوم طالب آخر بكتابة التخمينات على السبورة.

ويساعد الطلاب على التخمين بطرح مجموعة من الأسئلة قبل قراءة الفقرة التالية، في محاولة منه إلى مساعدة الطلاب على تكوين مجموعة من التخمينات. ومن أمثلة الأسئلة:

1- عن أي جانب من حياة الجمل سيتحدث الكاتب؟

.

2- ما ميزات هذا الحيوان العجيب؟

.

****

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفقرة الثانية

(والحقُّ أن لهذا الحيوانِ ميّزاتٍ كثيرةً، جعلتْ العَرَبِيَّ يهتمُ به ويرعاهُ، ويستخدمُه لتـذليلِ ما يلاقِيه مِن مصاعِبِ الحياةِ، فالتكوينُ العضويُّ لهذا الحيوانِ يجعلُ منه مخلوقاً قـادراً علـى تَحَمُّلِ كثيرٍ من مشاقِ الصحراءِ، أخفافُه المبسوطةُ تساعِدُهُ على السيرِ فوقَ طبيعةِ هـذه الـبلادِ الرمليةِ تارةً، والصَّخْريةِ تارةً أخرى، وقدرتُه على تَحَمُّلِ العَطَشِ تجعلُ منه رفيقاً جيّـداً، فـي مفازاتِ بلادِ العربِ التي يقلُّ فيها الماءُ، بل يندُرُ في كثيرٍ من الأحيانِ، وضخامةُ جِسْمِهِ تُؤَهِلُـهُ لِحَمْلِ كمياتٍ كبيرةٍ من الزادِ والعُدّةِ والعَتَادِ، وارتفاعُه الشامخُ وقوائمُه الطويلةُ تسهلُ له الـسيرَ بسرعةٍ، وهو –مع ذلك شديدٌ على الحَمْلِ– صبورٌ على شَظَفِ العَيْشِ، يختزنُ طعامَه وشـرابَه مدةً طويلةً، حتى يصلَ إلى طعامٍ أو شرابٍ (كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي)).

يقرأ أحد الطلاب الفقرة الثانية، ثم يكلف المعلم الطلاب أن يخمنوا ماذا سـيقرؤون فـي الفقرة الثالثة. ويقوم طالب آخر بكتابة التخمينات على السبورة.

ويحث الطلاب على التخمين بطرح مجموعة من الأسئلة قبل قراءة الفقرة التاليـة، فـي محاولة منه إلى مساعدة الطلاب على تكوين مجموعة من التخمينات. ومن أمثلة الأسئلة:

1- ما العلاقة التي تربط بين العربي والجمل؟

.

2- ما العلاقة بين الجمل والعربي والمطر؟

.

بعد أن يكوِّن الطلاب التخمينات، يقومون جميعاً بمـساعدة المعلـم بإثبـات التخمينـات الصحيحة، واستبعاد غير الصحيح منها.

****

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفقرة الثالثة

(وبهذا كان رفيقاً مثالياً للإنسانِ العربيِّ، الذي يشاركُهُ صفاتِ الصَّبْرِ والتَّحَمُّـلِ والقـوةِ والجَلَدِ، في بيئةٍ صعبةِ الظروفِ قاسيَةِ الأحوالِ، تعتمدُ على نزولِ القَطْرِ من السماءِ، فإذا نـزلَ أعشبتِ البلادُ وطابَت الحياة، وإذا أمسكتْ السماءُ ماءَهَا، ساءت الأحوالُ واقشَعرَّت الأوطانُ.

وهكذا كانَ هذا الإنسانُ يقضِي حياتَه بين حَلٍّ وترحالٍ، متتبِّعا مواسمَ الغَيْـثِ، ومنابـتَ الكلأِ، وفي هذه الحياةِ المتحررةِ كان الجملُ عوناً كبيراً للإنسانِ العربيِّ، وكان متحملاً –كَسيِّدِهِ– ظروفَ البيئةِ، مُذلِّلاً –إلى حدٍ كبيرٍ– قسوةَ الحياةِ، وتلك هي نقطُ الالتقاءِ التي افترضناها بـين هذا الحيوانِ والإنسانِ (كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي)).

يقرأ أحد الطلاب الفقرة الثالثة، ثم يكلف المعلم الطلاب أن يخمنوا ماذا سـيقرؤون فـي الفقرة الرابعة. ويقوم طالب آخر بكتابة التخمينات على السبورة.

ويحث الطلاب على التخمين بطرح مجموعة من الأسئلة قبل قراءة الفقرة التاليـة، فـي محاولة منه إلى مساعدة الطلاب على تكوين مجموعة من التخمينات. ومن أمثلة الأسئلة:

1. هل بيّن الكاتب دور الحيوانات الأخرى عند الشعوب المختلفة؟

.

2. برأيك، هل يوجد من الحيوانات ما خدم الإنسان العربي أكثر من الجمل؟

.

بعد أن يكوِّن الطلاب التخمينات، يقومون جميعاً بمـساعدة المعلـم بإثبـات التخمينـات الصحيحة، واستبعاد غير الصحيح منها.

****

الفقرة الرابعة

(ولذلك فقد استحوذَ الجَمَلُ على تفكيرِ العربيِّ وشَغَلَ بَالَهُ، وشاركَه مشاركةً فعالـةً فـي ظروفِ حياتهِ المختلفةِ، وأصبحَ وجودَهُ عندَه يعني الشيءَ الكثيرَ، وفقدانَه يؤثرُ عليه بشكلٍ كبيرٍ.

كان الجَمَلُ العربيُّ القديمُ وسيلةً جيدةً من وسائلِ المواصلاتِ، وثروةً كبيـرةً للأثريـاءِ، وعملةً صعبةً بين التُّجَّارِ، وسلاحاً مُسَاعداً في الحَرْبِ، ومستودعاً كبيراً للغذاءِ، ولـذلك كانَـتْ الإبلُ من الحيواناتِ القليلةِ المتعددةِ الأغراضِ التي استأنسَها الإنسانُ، وقلّما نجدُ عندَ الـشعوبِ

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الأخرى، ما ينافسُ الإبلَ من حيث تعددِ خِدْماتِها، فالخيلُ مثلا مجالُها الطبيعيُّ محــصورٌ فــي ميدانِ القتالِ والمواصلاتِ، وهي مِنْ مراكِبِ صَفْوَةِ الناس مِــن النــبلاءِ والفرســانِ، وإن أدتْ للإنسانِ خدماتٍ جليلةً في إمدادِهِ بالغذاءِ ومساعَدَتهِ على الزراعةِ تقصُر عن الإبلِ فــي ميــدانِ المواصلاتِ والحَمْلِ والتَّحَمُّلِ وغيرِ ذلك. ولا نريدُ أن نتطرقَ إلى الحيوانــاتِ الأخــرى التــي استأنسَها الإنسانُ، أو استخدمَها في شؤونِهِ الدُّنْيَويةِ، فهي تقلُّ عن الجَمَلِ لدرجةٍ كبيرةٍ جِداً، حتى لنحسِبَ أن الموازنة بَينَها وبينَه ساذَجَةٌ لا قيمةَ لها (كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي)).

يقرأ أحد الطلاب الفقرة الرابعة، ثم يكلف المعلم الطلاب أن يخمنوا ماذا ســيقرؤون فــي الفقرة الخامسة. ويقوم طالب آخر بكتابة التخمينات على السبورة.

ويحث الطلاب على التخمين بطرح مجموعة من الأسئلة قبل قراءة الفقرة التاليــة، فــي محاولة منه إلى مساعدة الطلاب على تكوين مجموعة من التخمينات. ومن أمثلة الأسئلة:

1- ما مكانة الجمل بين مخلوقات الله الأخرى؟

.

بعد أن يكوِّن الطلاب التخمينات، يقومون جميعاً بمــساعدة المعلــم بإثبــات التخمينــات الصحيحة، واستبعاد غير الصحيح منها.

****

الفقرة الخامسة

(ولهذا التعدُّدِ في المنافعِ جعلَ اللّه تعالى الإبلَ في القرآنِ الكريمِ من الظواهرِ الــضَّخْمةِ، التي يجدُر بالإنسانِ أن يتأملَها ويديمُ النظَر فيها، حين يؤمنُ بِقُدْرَةِ الله وعَظَمَتهِ. ولقد قــرَن اللهُ تعالى الإبلَ بالظواهرِ الطبيعيةِ الكبرى في قولِه تعالى:

"أفلا ينظرونَ إلى الإبلِ كيف خُلِقَتْ (17) وإلى السماءِ كيف رُفِعَتْ (18) وإلــى الجبــالِ كيف نُصِبَتْ (19) وإلى الأرضِ كيف سُطِحَتْ (20).

فهي آيةٌ من آياتِ اللهِ الكبرى، التي تدعو إلى التفكيرِ، والاعتبارِ. وفي آية أخرى تتجــسدُ تلك النعمُ التي مَنَّ اللهُ بها على عبادِهِ بِخَلْقِ الإبلِ، وَدَعَاهم إلى تَأمُلِها، وذلك في قولِهِ تعالى:"وإنَّ لَكُم في الأنعام لَعِبْرةً نَسْقِيكُم ممّا في بطونِها ولكمْ فيها منافعُ كثيرةٌ ومنها تأكلونَ (21) وعليهــا وعلى الفُلْكِ تُحْمَلُونَ (22)) (كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

يقرأ أحد الطلاب الفقرة الخامسة، ثم يكلف المعلم الطلاب أن يخمنوا ماذا سيقرؤون في الفقرة السادسة. ويقوم طالب آخر بكتابة التخمينات على السبورة.

ويحث الطلاب على التخمين بطرح مجموعة من الأسئلة قبل قراءة الفقرة التالية، في محاولة منه إلى مساعدة الطلاب على تكوين مجموعة من التخمينات. ومن أمثلة الأسئلة:

1- ما الخير الذي عاد على العربي من وراء اقتناء الجمل؟

.

بعد أن يكوِّن الطلاب التخمينات، يقومون جميعاً بمساعدة المعلم بإثبات التخمينات الصحيحة، واستبعاد غير الصحيح منها.

****

الفقرة السادسة

(ولِتَعَدُّدِ منافعِ الإبلِ وما جلبتهُ للعربيِّ من خيرٍ عميمٍ دخلت في حياتِه، فرافقتهُ في حلِّهِ وَتَرْحَالهِ، وحَرْبِهِ وسِلْمِهِ شاطرَتْهُ في عِيْشتِهِ، وملأتْ عليه أوقاتَهُ، وكان لها صدىً كبيرٌ في تكوينِ تفكيرهِ، وتلوينِ معيشَتِهِ، وإثراءِ لغتِهِ وأدبِهِ، وتكييفِ سلوكِهِ وأخلاقِهِ، وصنيع عاداتهِ وأعرافِهِ، وكانت لذلك من أهم المكوناتِ لتراثهِ الثقافيِّ بملامِحِهِ المختلفةِ(كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي)).

يقرأ أحد الطلاب الفقرة السادسة، ثم يكلف المعلم الطلاب أن يخمنوا ماذا سيقرؤون في الفقرة السابعة. ويقوم طالب آخر بكتابة التخمينات على السبورة.

ويحث الطلاب على التخمين بطرح مجموعة من الأسئلة قبل قراءة الفقرة التالية، في محاولة منه إلى مساعدة الطلاب على تكوين مجموعة من التخمينات. ومن أمثلة الأسئلة:

1- ما أشهر ناقة عند العرب؟

.

بعد أن يكوِّن الطلاب التخمينات، يقومون جميعا بمساعدة المعلم بإثبات التخمينات الصحيحة، واستبعاد غير الصحيح منها.

****

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفقرة السابعة

(ومن الإبِلِ المشهورةِ النَّاقةُ القَصْواءُ، ناقةُ رسولِ اللهِ –صلَّى اللهُ عليهِ وسَلَّمَ– ويقالُ إنّها حَمَلَتْهُ في هِجْرَتِهِ من مَكَّةَ إلى المَدِيْنَةِ، ومن الثابتِ أنها حَمَلَتْهُ –عليهِ الصلاةُ والسلامُ– في حِجَّةِ الوداع، وعليها خطبَ خُطْبَتَهُ المشهورةُ يومَ عَرَفَة (كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي)).

يقرأ أحد الطلاب الفقرة السادسة، ثم يكلف المعلم الطلاب أن يخمنوا ماذا سيقرؤون في الفقرة السابعة. ويقوم طالب آخر بكتابة التخمينات على السبورة.

ويحث الطلاب على التخمين بطرح مجموعة من الأسئلة قبل قراءة الفقرة التالية، في محاولة منه إلى مساعدة الطلاب على تكوين مجموعة من التخمينات. ومن أمثلة الأسئلة:

1- ما دلالة وجود أسماء للإبل؟

.

2- ما هو التراث الذي تركه الأجداد لنا عن الإبل؟

.

بعد أن يكوِّن الطلاب التخمينات، يقومون جميعاً بمساعدة المعلم بإثبات التخمينات الصحيحة، واستبعاد غير الصحيح منها.

****

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المهارة: التقويم

الاستراتيجية: التقويم

تعريف المهارة: هي مهارة يتمكّن الطالب من خلالها إصدار أحكام على النص القرائي، من خلال دراسة الأدلة الواردة في المقروء والحكم عليها، من حيث قوتها أو ضعفها. والقدرة على استنتاج الأحكام من خلال المقدمات المذكورة في المقروء.

إجراءات التنفيذ

ينوع المعلّم في استخدام بعض هذه الإجراءات في تنفيذ الاستراتيجية على النص، وبعضها الآخر يطبق على نصوص أخرى.

1- قراءة النص قراءة صامتة.

2- التمهيد للاستراتيجية من خلال نمذجة المعلم، مطبقاً على الفقرة الأولى.

3- تكليف الطلاب بوضع مجموعة من الأسئلة التقويمية على السبورة؛ للإجابة عنها، مثل: "هل أجاد المؤلف في طرح موضوعه؟"

4- إعادة الطالب عرض النص بلغته الخاصة؛ للتأكد من تماسك الموضوع.

5- تمكين الطلاب على الحكم على الدليل الذي أورده المؤلف، من حيث القوة أو الضعف.

6- تعويد الطلاب على استنتاج الأحكام من خلال المقدمات التي تُقدم في النص.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المهارة: التقويم

الهدف:أن يتمكن الطالب من التمييز بين الأدلة القوية والأدلة الضعيفة.

مثال على الدليل القوي في مقابل الدليل الضعيف **الزمن: 5 دقيقة**

كتب ثابت قصيدة موزونة وفق قواعد العروض والصورة الفنية، لكن هذا دليل ضعيف على أنه شاعر.

إصدار ثابت لديوانه الشعري الأول، دليل قوي على أنه شاعر.

التدريب الأول **الزمن: 15 دقيقة**

1- يُنفذ هذا التمرين جماعيا.

2- يستعرض المعلم النقاط الآتية واحدةً واحدة، وهي عبارات دلل الكاتب عليها، ويطلب المعلم من الطلاب تصنيفها إلى أدلة قوية، وأدلة ضعيفة.

3- يجري المعلم نقاشا لتحديد قوة الدليل.

أ. إن العربي اهتم بالجمل ورعاه؛ لما لهذا الحيوان من ميزات كثيرة ( ).

ب. يفوق الجمل في مميزاته أنواع الحيوانات جميعها؛ لقدرته على التحمل، وامتلاكه لمخازن الطعام والشراب في جسمه، وقدرته العالية على حمل الأشياء ( ).

ج. يستحق الجمل النظر في خلقه، كما هو مطلوب النظر في السموات والأرض والجبال ( ).

د. جعل العربي الجمل رفيقه في حله وترحاله، وأمنه وحربه؛ لقدرته العالية ومميزاته الفريدة ( ).

ه. تمتاز اللغة العربية عن غيرها من اللغات الأخرى؛ لأنها احتوت أسماء كثيرة وصفات متعددة للجمل ( ).

4- يجري المعلم نقاشاً حول نقاط الخلاف بين الطلاب؛ للوصول إلى الدليل المقبول.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الاستماع

البرنامج التعليمي

التعريف بالبرنامج التعليمي

يقصد بالبرنامج التعليمي في هذه الدراسة مجموعة من النصوص والاستراتيجيات والتدريبات والأنشطة الموجهة لطلاب الصف الأول الثانوي في المجموعة التجريبية بمحافظة القريات بالمملكة العربية السعودية، بُنيت لتدريب هؤلاء الطلاب من طلاب المرحلة الثانوية على التمكّن من مهارات الاستماع: (التهيئة، والتساؤل، وإصدار الأحكام). وذلك باستخدام الاستراتيجيات المصاحبة لكل مهارة، وبإشراف معلم اللغة العربية المنفذ للبرنامج.

أهداف البرنامج

1- زيادة التحصيل الدراسي للطلاب من خلال تنمية مهارات الاستماع.

2- زيادة ثقة الطلاب بأنفسهم من خلال التفاعل مع نصيّ الاستماع.

3- تنمية روح العمل الجماعي في نفوس الطلاب من خلال تنفيذ أنشطة الاستماع.

4- تزويد الطلاب بمهارات الاستماع.

إجراءات معالجة نص الاستماع

1- يقسم المعلم الطلاب في مجموعات.

2- يعرض المعلم عنوان النص على الطلاب.

3- يستثير المعلم خبرات الطلاب المرتبطة بالموضوع، فيعزز الإجابات الصحيحة.

4- يحث المعلم الطلاب على الاستماع، وتدوين ملحوظاتهم واستفساراتهم في أثناء الاستماع.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

5- يعيد المعلم قراءة النص مرة أخرى.

6- يجري المعلم نقاشا للنقاط التي استوقفت الطلاب.

7- يتجنب المعلم الإجابة عن استفسارات الطلاب مباشرة، ويعمل على أن يكون مُيسراً لعملية التعلم.

8- يمكّن المعلم الطلاب من إصدار أحكام على لغة النص المسموع.

9- يمكّن المعلم الطلاب من إصدار أحكام على مضامين النص المسموع.

10-يوجه المعلم عملية إصدار الأحكام.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

النص الأول

جُلُوْسُ الغُرَبَاءِ

ذاتَ صَبَاحٍ، استَيْقَظَ صَاحِبُ المَنْزِلِ وَرَأى رجلاً وامرأةً يجلسانِ على العتبةِ الأماميةِ لِمَنْزِلِهِ، مكثا طوال اليوم بلا حراكٍ، وبإيقاعٍ رتيبٍ استمرَّ يَرقُبُهما من خلالِ النافذةِ الزجاجيةِ في بابِ مَنْزِلِهِ.

لم يتركا المكانَ في المساءِ. كانَ يتعجبُ متى يتناولان غَداءَهُما، ومتى يَخْلُدانِ للراحةِ والنَّومِ، أو متى يقومان بأعمالِهما وَواجباتِهما.

في الفجر كانا لا يزالان في نفسِ المكانِ، وكانتْ الشَّمْسُ لا تُضَايقُهُما، وكذلِكَ المَطَرُ.

في البدايةِ: فَقَطْ، جيرانُه القريبون من منزلِه تعجَّبوا وتساءَلوا: مَنْ يكونُ هؤلاءِ يا تُرى؟ وماذا يَفْعَلُون هُناكَ؟

هو لا يعرفُ أيضاً.

جيرانُه في الجهةِ البعيدةِ المقابلةِ تساءلوا. وكذلك جميعُ المشاةِ وعابرِو الشارعِ تساءلوا أيضاً.

لم يتناهَ إلى سَمْعِهِ أيُّ كَلِمَة من هَذَين الزَّوْجَيْن. عندما بَدَأ يَتَلَقَّى اتِّصالاتِ الجيرانِ وسُكّانِ المدينةِ، مِنَ الغُرَباءِ والأهلِ في هذِهِ المدينةِ، من المِهْنيّين والكَتَبَةِ، من عُمَّالِ النظافَةِ وموظفي الخَدَماتِ، وَرَجُلُ البريدِ الذي اعتادَ إيصالَ رسائِلِهم أمامَ عَتَبَةِ مَنْزِلِهِ، كان عليه أن يَفْعَل شيئا.

طَلَبَ منهما الرَّحْيلَ والابتعادَ عن مَنْزِلِهِ. لم يُعيرا طَلَبه أيَّ اهتمامٍ، وجَلَسا، وبدآ يحدقانِ فيه بطريقةٍ مختلفةٍ. قال لهما إنه سوف يُبَلِغُ الشُّرْطَة.

رجالُ الشرطةِ وجَّهوا لهما نَفْسَ الطَّلَبِ. وشرحُوا لهما بأنَّ ما يقومان به تجاوزَ الحَدَّ المسموحَ. ولمَّا لم يُذْعِنا للطلبِ أُخِذا بسيارةِ الشُّرْطَةِ.

في الصباح عادا في المرةِ الثانيةِ أبْلَغَتهُمْا الشُّرْطَةُ بأنهما سَوْفَ يودعانِ السِّجْنَ، إذا كان لهما مُتَّسعٌ فيه! وأنَّ عليهما البحثَ عن مكانٍ آخَرَ إذا رَغِبَ صاحبُ المَنْزِلِ.

هذه مُشْكِلَتُكَ. قال صاحبُ المَنْزِلِ.

لا، هي في الحقيقةِ مُشْكِلَتُكَ أنتَ، ردَّ الشرطيُّ. ولكنهما في النهايةِ تمكّنا من إبعادِ الزَّوْجَيْنِ.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أطل من نافذَتِهِ في الصباحِ الباكرِ، فَوَجَدَهُما قد عادا وجَلسا على عتبةِ مَنْزِلِهِ.

استمرا في الجلوسِ في نفسِ المكانِ لسنواتٍ طويلةٍ. في الشتاءِ توقّعَ مَوْتَهُما بسببِ البَــرْدِ القارسِ. ولَكِنْ لم تَصْدُقْ توقُّعاتُه، فماتَ هُوَ!

ليس لديه أقاربُ، وعليه فقد ذَهَبَ مَنْزِلُهُ إلى بلديةِ المدينةِ. استمر الرَّجُــلُ والمَــرأةُ فــي الجلوسِ في نفسِ المكانِ.

وعندما هَدَّدتْ البلديةُ بإبعادِهِما قام الجيرانُ وسكانُ المدينةِ برفعِ دعــوى ضِّــد البلديــةِ. حُجَّتُهْم أن المُّدَةَ الطويلةَ التي قَضَيَاها أمامَ المَنْزِلُ تُعْطِيهما الأَحَقَّيةَ في امتلاكِهِ.

المدَّعوُن كَسِبُوا القضيةَ، وتمكن الزوجان من امتلاكِ المَنْزِلِ، في الصباحِ الباكرِ، أفاقَ كلُّ سكانِ المدينةِ على أزواجٍ غُرَباءَ يجلسون على العَتَباتِ الأماميةِ لمنازِلِهِمْ (كتاب اللغة العربيــة للصف الأول الثانوي).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

النص الثاني

الرَّحِيْلُ وَطَعمُ القَهْوَةِ المُرَّةِ

كانَ موتُ أمّي فادحاً... لم أكُنْ أعرفُ أن لموتِها رائحةَ الكافورِ، والمِسْكِ، وحباتِ الهيْلِ في فناجينِ القهوةِ المُرَّةِ... لم أكنْ أعرفُ أن لموتِها رائحةَ العَدَمِ، والصَّمْتِ، والنَّحِيبِ في جَنَبَاتِ اللّيْلِ.

أمي عذبة شفّافَة، لأعماقِها لونُ القطنِ الأبيضِ فكيفَ يليقُ أن يُجَلّلَ السوادُ ثيابَنا لِمَوْتِها؟ كيف يكونُ عزاؤُها عَبَثِياً تَجُولُ فيه الضّحْكاتُ خلسةً خلفَ الأبوابِ؟ كيف يكونُ عزاؤُها ساحةً لالتهامِ موائدِ الأرزِّ وحباتِ الزبيبِ وقِطَعِ اللّحمِ؟ لماذا الأشداقُ مفتوحةٌ لليومِ الثالثِ على التوالي. وحين تمتلئُ البطونُ لمذاقِ فنجانِ الشاي الأخضرِ طَعْمِ الوَسَنِ، وَتَعُجُّ في البيوتِ رائحةُ الجراكِ المحترقِ فتدمعُ مِنْهُ الأعينُ.

تدورُ فناجينُ الشاي، وتدورُ معها أيامُنا حينَ كُنّا نقطنُ زقَاقاً ضَيّقاً... شابةٌ أرملةٌ وبناتُها... أكبرُهُنَّ في التاسعةِ، وبقايا بيتٍ، مَدْخَلُهُ رَطْبٌ مُظْلِمٌ، تسمعُ فيه أحيانا بُكاءَ أختي وقد شَبَّتْ النيِّرانُ في ملابسها المُبْتَلَّةِ بزيتِ الكازِ. كانَتْ تغسِلُ ثيابَنا في ظلمةِ الدِّهْليزِ، فلم تَقْطَنْ موعِدَ رحيلِها، ولم تُعِدْ أمّي لَها حقائبُ السَّفَرِ، فَقَطْ كَفَنٌ أبيْضُ وحُزْنٌ في القَلْبِ، وعَبْرَةٌ في العَيْنِ. لَمْ يَكُنْ هناك رائحةُ كافورٍ ولا مِسْكٍ، ولا صوتُ طحنِ لِحَبَّاتِ الهيْلِ، ولا فناجينُ القهوةِ المُرَّةِ.

أمّي تقولُ: البكاءُ على المسافرين لا يُجْدِي –كُلُّنا سَوْفَ نسافِرُ إليهم ونكونُ سُعَدَاءَ برِفْقَتِهِم. وفي اللّيْلِ كانت تُجَفّفُ دَمْعَتَنا بحكايةٍ، ونسلِّمُ على أبينا الذي رَحَل قَبْلَ أن نَتَعرفَ على ملامِحِهِ. يَطْلُعُ أبي من جوفِ حكايةٍ، يَقْضِمُ قِطَعَ الخُبزِ مَعَنا، يَشْرَبُ الشايَ معنا، ثُمَّ يُسافِرُ.

كانت أمي امرأةً قويةً تجلِسُ خَلْفَ ماكينةِ الخِياطِةِ حتى يتقوس ظهرها، وابتسامَةٌ حُلْوَةٌ تَعلُو وَجهَها كلما عُدْنا من مدرستنا. تُقَبِّل رأسَها فتدعو لنا بالسِّترِ، وتهيئُ لنا طعامَنَا. وباللَّيْلِ تَتَسلّلُ أمي من فراشِها لِتُهَيئَ لنا ملابِسَنَا، تعلِّقُها على المِشَجَّبِ، وتنظِّف أحذيَتَنا، تضعُها قُربَ البابِ. كم كنا نفرحُ بالكتبِ والدفاترِ وهي تغلّفُها بالورقِ المُلوَّنِ والنايلونِ.

وجهُ أمي شاحِبٌ، وَجَسَدُها يستلقي فَوْقَ سريرٍ أبْيَضَ ينوءُ بهمِها هذه المرةُ أعَدَّت أمي حقائِبَ الرَّحِيْلِ، ولم تشأ أن تخبرُنا. تأخَّرْتِ يا أمّي. اشتقتُ إليكِ يا أمي! مَتى تُعودين إلى المدينةِ؟

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

رَدَّتْ لتطفِئَ نيرَانَ لَهْفَتي: لا داعِيَ للقلق، يومُ الاثنينِ أكونُ بَينَكُمْ.

كانَتْ جدرانُ بَيتِها تشتاقُ وتنادِيْها، كأنَّ القَدَرَ على المَوْقِدِ يَحِنُّ لِيَدِها. غَسَلْتُ بيت أمي بِدِهْنِ العودِ، عَطَّرَتْ جَنَباتِهِ وأَرْكَانَهُ، لِمَنْ غيرِ أمي يكونُ هذا الاحتفالُ؟

كم أتعجَّلُ هذا الاثنين الذي لا يأتي. كم أترَقَّبُهُ وأتمَلَّقُهُ ليأتِيَ. كأنّني لم أرَها منذ سنين. غداً تسافِرُ أمي لكنَّ يديْها البارِدَتين لم تصافِحِاني كعادَتِها، ولا وَجَدتُ حضنُها دافئًا كما عوَّدتَنْي.

رائحةُ العودِ ما زالت عالقةً بجدرانِ البيت –وأمي على أهبةِ الاستعدادِ تريدُ الَّرحِيْلَ (كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

النص الثالث

الخُسْرانُ المُبينُ

كان أحدُ الأُمَرَاءِ في مَجْلِسِهِ مُحْتَجِباً لإجراءِ حساباتِهِ، ومراجَعَة أَمْرِهِ، وبينا هو كــذلك إذ وَقَفَ شاعِرُ بين يَدَيْه؛ فأنشدَه شِعراً، مَدَحُه فيه وقرَّظَهُ ومجَّدَهُ.

فلما فَرَغ، قالَ: قَدْ أحْسَنْتَ. ثم أقْبلَ على كُتّابِهِ، فقالَ: أعْطِهِ عشرة آلافِ دِرْهــمٍ، ففــرِحَ الشاعِرُ فَرَحاً عظيماً، فلما رأى حالَه قَالَ: اجعلها عشرين ألفاً. فكادَ الشاعرُ يَخْرُجُ من جِلْدِهِ، فلما رأى فَرَحَه يتضاعفُ، قال: وإنَّ فَرَحَكَ ليزدادُ على قدَرِ تضاعُفِ القَوْلِ، إجْعَلْها أيهــا الكاتــبُ أربعين ألفاً. فكادَ الفرحُ يقتلُه! فلما رَجَعْتُ إلى الشاعرِ نَفْسِهِ، قال: أنْتِ –جُعِلْتَ فــدِاكَ– رجــلٌ كريمٌ، وأنا أعلمُ أنك كلما رأيتني أزدادُ فَرَحاً زِدْتَنِي في الجائزةِ، وقبولُ هذا مِنْكَ لا يكونُ إلاّ من قلةِ الشكرِ. ثم دعا له وَخَرَجَ.

فأقبَلَ عليه كاتِبُهُ فقال: سُبْحانَ اللهِ، هذا كَان يَرْضى مِنْكَ بأربعينَ درهماً، تأْمُر له بأربعينَ ألفَ درهمٍ!

–ويلَكَ– وتريدُ أن تعطيهُ شيئاً.

وهل من إنفاذ أمرك بُدٌّ!

يا أحْمَقُ، إنما هذا رَجُلٌ سرَّنا بكلامٍ وَسَرَرْناهُ بكلامٍ. هو حِيْنَ زعم أني أحسنُ من القَمَــرِ وأشجَعُ من الأسَدِ، وأن لساني أقطعُ من السَّيْفِ –جَعَلَ في يدي شيئاً أرجِعُ به إلى بيتي. ألَــسنا نعلمُ أنه قد كَذَبَ! ولكنه سرَّنا حين كَذَبَ علينا؛ فنحن أيضاً نُسِّرُهُ بالقولِ ونَأْمُرُ لَهُ بالجوائزِ، وإن كانَ كَذَبْنا، فيكون كذبٌ بكذبٍ، وقولٌ بكَذِبٍ، وقولٌ بقولٍ. فأما أن يكون كذِبٌ بصِدْقٍ، وقولٌ بفعلٍ –فهذا هو الخسرانُ المبينُ(كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

النص الرابع

الأمانة

جَمَعَ رَجُلُ كلَّ أموالِهِ، وَوَضَعها في كِيْسٍ، ثم أغلقَهُ بإحكامٍ، وَتَرَكَهُ عِنْدَ أحـدِ أصـدقائِه التّجار؛ ليحفظه له حتى يرجع من سفره، ولم يذكر لصديقه أن بالكيس ألف دينار ذهبيةً.

بعد سَنَواتٍ أفلَسَ التاجِرُ؛ فتذكَرَ كِيْسَ صَدِيْقِهِ، فَفَتحَهُ فوجَدَ فيه ألفَ دينارٍ ذهبيةً، فَأخَذَها، وَوَضَعَ مكانها دراهِمَ فضيةً، ثم أغلقَ الكِيْسَ.

عادَ الصديقُ بَعْدَ سنواتٍ من سَفَرِهِ؛ فَذَهَبَ إلى صديقِهِ التاجِرِ الذي أحسَنَ استقبالَهُ، وسألَهُ عنْ أخبارِهِ وأحوالِه مُدّةَ غيابِهِ، ثم أعادَ إليه كيسَهُ؛ فشَكَرَ الصديقَ التاجِرَ على أمانَتِـهِ، وَرَجَـعَ مسروراً إلى بيتِهِ.

في البيتِ فَتَحَ الرجلُ كِيْسَه، وكانَتْ دهشتُهُ عظيمةً عندما لم يَجِدْ دنانيرَه الذهبية، ووجـد مكانها دراهِمَ فِضَّيَّةً، فأسْرَعَ إلى القاضِي، يحملُ الكِيْسَ، ويخبرُهُ بما حَدَثَ.

استدعى القاضي التاجِرَ، وسألَه: متى تَرَكَ الرَّجُلُ هذا الكيسَ عِنْدَكَ؟ أجابَ التاجرُ: منـذُ عَشْرِ سَنواتٍ. أخْرَجَ القاضي الدراهِمَ مِنَ الكِيْسِ، وأشارَ إلى تاريخِها، فإذا بهـا قـد ضُـرِبَتْ (سُكَّتْ) قبلِ ثلاثِ سنواتٍ.

اعْتَرَفَ التاجرُ بِجَرِيمَتِهِ؛ وَقَالَ بأنه لم يَكُنْ يريدُ أَخْذَ الـدنانيرِ الذَّهبيـةِ، وإنمـا أرادَ أنْ يَسْتَثمِرها، ثُمَ يُعيدُها إلى صاحِبِها. لم يَقْتَنِع القاضي بكلامِ التاجرِ، فَحَكَمَ عليهِ بأنْ يعيدَ الـدنانيرَ الذهبية إلى صاحِبِها، وأرْسَلَهُ إلى السِّجْنِ؛ تأديباً لَهُ، وعبرةً لِغَيرِهِ(كتاب اللغة العربيـة للـصف الأول الثانوي).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملحق (ب)

وزارة التربية والتعليم

إدارة التعليم بمحافظة القريات

مدرسة:

اختبار الاستماع

الاسم: **الصف: الأول الثانوي**

اليوم: **التاريخ:**

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

إجراءات الاختبار

يقوم المعلم بقراءة النص فقرة فقرة، ثم يطلب بعد قراءة كل فقرة أن يجيبوا على الأسئلة التي بين أيديهم.

التربيةُ الاجتماعيةُ والتطرفُ (رؤيةٌ نَفْسِيةٌ)

مِنَ المعلومِ أن مَنْ رُبِّي على الاتِّباع دون الإدراكِ الواعِي، فإنه عُرْضَةٌ لاستباقِ الغيرِ إليهِ، وتربيتِهِ على اتباعِهِ، مثلما فَعَلَ قادةُ التَّطَرُّفِ مع الناشئةِ مِنَ الشبابِ، خصوصاً إذا وقَّروا له ما يحتاجُه من احترامٍ أو شَهَواتٍ، على عَكْسِ التربيةِ على المسؤوليةِ، التي تُنْتِجُ لنا أفراداً قادرينَ على الإدراكِ واتباعِ الصَّوابِ وتجنُّبِ الخطأ، مما يراه نابعاً من ذاتِهِ من فِكْرٍ آمِنٍ.

والتربيةُ على التفكيرِ الحَدِّيِّ؛ أي إما مَعِي أو ضِدِّي، إمّا صَدِيقي أو عُدوِّي، هو أَحَدُ آثارِ التفكيرِ القَبَلِيِّ. وتكمنُ خطورةُ هذا النوعِ من التفكيرِ عِنْدَ التعامُلِ مع الآخَرِ على أنه شَرٌّ مَحْضٌ أو خيرٌ مَحْضٌ، وبالتالي يكونُ سَهْلَ الانقيادِ من الآخرين. ولكي لا يشعرُ ذلك الفردُ بالازدواجِ النفسيِّ، فقد يرفُضُ مراجَعَةَ أفكارِهِ، أو ينَطلِقُ من روحِ الشَّكِّ في التعاملِ مع الآخرِ.

وتفعيلُ ثقافةِ الخوفِ تؤدي إلى نشوءِ ثقافةِ الصَّمْتِ، فلا يتمُّ التعبيرُ عَنِ الرأيِ، ولذا يخسرُ المربِّي من حيثُ يظُنُّ أنه قد نَجَحَ في أن المتلقي لا يشتكي مِنْ شيءٍ، رغم أن الذي مَنَعَ المُتَلَقِّي حقيقةً مِنَ التعبيرِ، هو خوفُه الذي أَظْهَرَهُ بشكلٍ مقبولٍ مِنْ خلالِ الصَّمْتِ الذي هو أَحَدُ عَلاماتِ القُبولِ والرِّضا في الحسِّ الاجتماعيِّ، إنه الالتزامُ الخائِفُ.

إن هذا اللَّوْنَ مِنَ التربيةِ يُؤَدِّي إلى ظُهورِ السُّلوكِ الانتهازيِّ والنِّفاقِ، ولذلك كلما ازداد رِفْعةً اجتماعيةً، ازدادَ خوفُهُ ونفاقُهُ، مما يؤدي إلى عَيْشِ الجميعِ في وَهْمٍ أن الأمورَ على خَيْرِ ما يُرامُ، ولكنَّ الواقِعَ غيرُ ذلك. كما أن بَثَّ ثقافةِ (إنا وجدنا آباءَنا على أمَةٍ) في نفوسِ النَشْءِ قَلَّلَ روحَ الإبداعِ في نفوسِهِم، وَفَعَلَ رُوْحَ المحافظةِ على ما هو موجودٌ والخوفُ عليه. ولقد أدى هذا بدورِهِ إلى عدائيةِ الجديدِ، وعدم مراجعةِ القديمِ، بل والمحافظةِ عليه صالِحُهُ وطالِحُهُ.

وَتُشِيرُ بعضُ الدراساتِ النَّفْسانيةِ أن الفردَ يسلُكُ ما يتوقعُه غَيْرُه منه. ولذا فإن افتراضَ الشيطانيةِ والمخادعةِ في نفسِ المُتَلَقِّي التي ينتهجُها البَعْضُ في تربيةِ الأبناءِ أَكْثَرَ من افتراضِ الخَيْرِ والصِّدْقِ تؤثرُ تأثيراً بالغاً في سُلوكِ الناشئةِ. ولذلك لابدَّ من تدريبِ الابنِ وتشجيعِهِ على ممارَسَةِ ما يَجِبُ من مِثْلِهِ أن يمارسَهُ، في تعريفِ المجتمعِ أَكْثَرَ من ممارسةِ ما يحبُّ ويريُد من المُبَاحَاتِ. والإشكالُ في هذا يَكْمُنُ في نشوءِ فكرِ النَّمَطِيَّةِ؛ أي وجودُ قالَبٍ واحِدٍ هو المرجِعِيةُ في

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

التصوّيبِ والتخطِئَةِ في أمورٍ يُفترَضُ فيها تعدُّدُ الميُوْلاتِ والتوجُّهاتِ، مما يؤدي بدورِهِ إلى إضعافِ القدرةِ على تأملِ الصَّوابِ والخَطَأ، وإنما افتراضُ المثاليةِ في شيءٍ ما والاحتكامُ إليه. إن هذا اللَّونَ من التربيةِ النفسيةِ يعني إهمالَ نمو فرديةِ الإنسانِ، مما قَدْ يدفعُ المُجْتَمَعَ إلى السَّيْرِ ضِمْنَ تقاليدٍ تَجْعَلُ الفَرْدَ صورةً كربونيةً مِنَ الآخَرِ.

إنَّ ما نريدُه هو الأسرةُ المفتوحةُ ذاتُ العَلاقةِ التفاعليةِ التي تَتَّصِفُ بالقيادةِ والتوجيهِ. وفيها يتربى الأفرادُ على احترامِ الذاتِ والتفكيرِ الإيجابيِّ؛ بمعنى أنه يَفْعَلُ الخَيْرَ، لأنه جَيِّدٌ له، ويترُكُ الشَّرَّ، لأنه يُهينُه ويضعُه في موقِفِ المساءَلَةِ، وداخلُ هذا النوع من الأسرِ تتوزعُ الأدوارُ، فالأب له دَوْرٌ، والأمُّ كذلك، والابنُ والبنتُ، فتتفاعلُ هذه الأدوارُ فيما بَيْنَها بشكلٍ تعاونِيٍّ فيه الخيرُ للجميع، وفيها عِلاقةُ الحُبِّ واحتِرامِ الآخَرِ .

طارق الحبيب (بالتصرف)

يقرأ المعلم نص الاستماع فقرة فقرة، وبعد كل فقرة يسأل السؤالين المخصصين لتلك الفقرة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفقرة الأولى

❖ محور الحديث في الفقرة الآتية:

1) أضرار التبعية.

2) طبيعة التفكير الحاد.

3) طبيعة المسؤولية الشخصية.

❖ ما يجعل الإنسان سهل الانقياد لأي شخص هو:

1) التربية على التبعية العمياء.

2) الخوف من الآخرين.

3) عدم التفكير فيما يسمع ويرى.

الفقرة الثانية

❖ محور الحديث في الفقرة الآتية:

1) علاج التفكير الحدي.

2) أضرار التفكير الحدي.

3) ثقافة الخوف من الآخر.

❖ في حال عبَّر شخص ما عن رأيه بصراحة وجرأة أمام الآخرين، فإنه يعد:

1) وقحاً.

2) صريحاً.

3) سلبياً.

الفقرة الثالثة

❖ سيتحدث الكاتب في الفقرة الآتية عن:

1) أضرار التربية على الخوف والتفكير الحدي.

2) فوائد التربية على تقبل الآخر.

3) طبيعة تعلم مهارات الحوار.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

❖ لتجنب أخطار التربية على ثقافة الخوف، علينا:

1) تربية الأبناء على تقبل الآخرين.

2) الإصرار على الأفكار السائدة، والدفاع عنها.

3) تربية الأبناء على الابتعاد عمن يخالفهم الرأي.

الفقرة الرابعة

❖ النتائج التي سيقدمها الكاتب لممارسة سياسة الخوف:

1) الابتعاد عن المعاملة مع الآخرين، وتجنب نقاشهم.

2) تدريب الأبناء على نقض أفكار المعارضين لأفكارهم.

3) تدريب الأبناء وتشجيعهم على ممارسة ما يليق بهم، وما يجب عليهم.

❖ ما يؤدي إلى قتل روح الإبداع لدى الأبناء:

1) اتباع الأجيال السابقة دون التفكير بأسبابها.

2) ظهور السلوك الانتهازي.

3) تحفيز الأبناء على التفكير بإيجابية.

الفقرة الخامسة

❖ إذا افترضت أن شخصاً ما هو شرير، وتعاملت معه على هذا الأساس، فإنه:

1) سيحاول إقناعك بأنه ليس شريراً.

2) سوف يصبح شريراً، على الأقل في التعامل معك.

3) سوف تصبح تصرفاته تصرفات خيرة.

❖ المقصود بالتفكير النمطي:

1) تغيير أنماط التفكير بتغيير الأحوال والمواقف.

2) عدم تغيير وجهة النظر مما تبين من حقائق وأدلة.

3) الرجوع إلى جهة واحدة هي التي تحدد الصواب من الخطأ.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفقرة السادسة

❖ الحل لمشكلات التربية وأخطائها:

1) إيجاد أسر منفتحة، تشجع العلاقات الإيجابية.

2) الابتعاد عن التفاعل مع مجتمعات أخرى.

3) تصرف كل شخص كما يريد، ووفق رؤيته الذاتية.

بعد انتهاء الإجابة عن الأسئلة السابقة، يوزع المعلم الأسئلة الآتية على الطلاب للإجابة.

1- هل ترى الكاتب متحيزاً إلى فكر معين؟ دلل على إجابتك.

.

2- هل كانت لغة النص قوية، دلل على ذلك؟

......

3- هل استشهد الكاتب باستشهادات مناسبة للقضايا المطروحة؟

......

4- هل كانت نهاية النص السابق مناسبة ومقنعة للقارئ؟

......

5- هل كانت أفكار النص شاملة لجوانب الموضوع؟

......

6- هنا مجموعة من العبارات تحمل أدلة، حدد قوة الدليل مع التعليل.

❖ من المعلوم أن من رُبِّي على الاتباع دون الإدراك الواعي، فإنه عرضة لاستباق الغير إليه، وتربيته على اتباعه.

قوة الدليل...

التعليل.

...

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

❖ وتفعيل ثقافة الخوف تؤدي إلى نشوء ثقافة الصمت، فلا يتم التعبير عن الرأي، ولــذا يخسر المربي من حيث يظن أنه قد نجح.

قوة الدليل

التعليل.

❖ إن وجود قالب واحد هو المرجعية في التصويب والتخطئة في أمور يفترض فيها تعدد الميولات والتوجهات، يؤدي إلى إضعاف القدرة على تأمل الصواب والخطأ.

قوة الدليل

التعليل.

❖ لا بد أن يتربى الأفراد على احترام الذات والتفكير الإيجابي؛ فيفعل الخير، لأنه جيــد له، ويترك الشر، لأنه يهينه ويضعه في موقف المساءلة.

قوة الدليل

التعليل.

❖ داخل الأسر المفتوحة تتوزع الأدوار، فالأب له دور، والأم كذلك، والابن والبنت.

قوة الدليل

التعليل.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملحق (ج)

وزارة التربية والتعليم

إدارة التعليم بمحافظة القريات

مدرسة:

اختبار القراءة الاستراتيجية

الاسم: **الصف: الأول الثانوي**

اليوم: **التاريخ:**

- يقوم المعلم بعرض عنوان النص (العولمة) على الطلاب، ثم يسألهم: ماذا تتوقع أن تقــرأ في هذا النص؟
- يوزع المعلم النص فقرة فقرة، ثم يطلب إليهم أن يجيبوا عن الأسئلة التي تليها.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

العولمة

د. مها خير بك ناصر

مجلة الكاتب العربي (بتصرف)

إنّ قضية العولمة التي تشغل المفكرين في المجتمعات البشرية الحديثة، ليست بجديدة على الواقع الاجتماعي الإنساني.

1- عن أي الحضارات سيكون الحديث في الفقرة الآتية؟

....

....

2- متى تتوقع أن تكون قد نشأت العولمة –حسب رأي الكاتب–؟

....

....

لقد شهد العالم عولمة بعد فتوحات الإسكندر، فتفاعلت الثقافات في تلك الآونة مع الثقافة الهللينية، وأعطت العولمة أغزر حصاد فكري يوم تلقحت الثقافات القديمة بالفكر الإنساني إبّان الفتح العربي الإسلامي، فلم يلغ الإسلام حضارات الأمم التي انتشرت قيمه ومبادؤه فيها، وإنّما طعّم هذه الحضارات بتعاليم الشريعة السمحاء، فاكتسب بعداً إنسانياً روحياً أكثر ملاءمة مع الواقع الجديد.

1- حسب توقعاتك– ما محور الحديث في الفقرة الآتية؟

....

....

2- هل تعتقد أن العولمة وفق الوصف السابق استمرت حتى يومنا هذا؟

....

....

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أمّا العولمة اليوم، التي يروّجون لها إعلامياً بقصد الهيمنة والسيطرة على أوجه الحياة المعاصرة، فهي نوع من الاستعمار الفكري، والاستبداد الروحي، والإلغاء الوجودي؛ فالعولمة اليوم ترتدي أثواب الحضارة، ولكنها حضارة مزيفة، غايتها إلغاء التفاعل الفكري والثقافي والإنساني والقضاء على الذوات القومية والتي من دونها يحدث الانهيار الفكري، وتتلاشى الحضارات، فهي إذاً معركة اجتياح تسقط فيها الكائنات الضعيفة المستسلمة من غير مقاومة.

1- إذا كان هدف العولمة سيطرة القوي على الضعيف، وسلبه حقوقه، ما السبيل إلى مواجهة هذه العولمة؟

....

....

2- هل تعتقد أن هناك ارتباطاً بين لغة الأمة وقوتها؟

....

....

إنّ الثقافة وحدها قادرة على الوقوف في وجه مخططات العولمة السلبية، فالتحصن الثقافي الذاتي لكل أمة ضرورة حتمية يضمن بقاءها بقدراتها الإبداعية، والتحصين الثقافي مرتبط بقوة الفاعلية اللغوية للأمة، وهذه الفاعلية لا تنفصل عن الأصالة والقدرة على التطور والارتقاء، فقد أكّد ساطع الحصري على علاقة اللغة بالكيان المعنوي للأمّة، واعتبرها روح الأمة وحياتها، ورأى في وحدتها أساس تكوين الأمة وبناء القومية.

1- ما المقومات التي جعلت الأمة العربية في مقدمة الأمم في العصور الماضية؟

....

....

2- ما السبب وراء ضعف اللغة العربية؟

....

....

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

والأمّة العربية، لم تكن لتبلغ ما بلغته من عظمة فكرية وعلمية وثقافية لولا وجود لغة حية قابلة للتفاعل، وقادرة على التعبير واستيعاب أشكال الحضارة الجديدة، فهـي حقيقـة وجـوهر أصيل، وحقيقتها تتجسّد في قدراتها على التفاعل الذاتي والتطور الداخلي، والتجدد، والتعبير عن حاجات العصر، وهذه القدرة تتجلّى في تكيفها مع متطلبات الحياة المتجددة لتعبّر عن نتاج العلم والفكر. إلاّ أن بعض المشككين يرفضون اعتبار لغتنا لغة تجديد في محاولة منهم لتشويه قدرتها على مواكبة العلوم، والتقدم العلمي في العصر الحديث؛ لكنَّ التخلف اللغوي عن مواكبة تطـور العلوم المعاصرة لا علاقة له باللغة، وإنما بالقيمين على هذه اللغة؛ إن الـسّبب الـرئيس فـي انهيارنا الثقافي ناتج عن شغف بعض مفكرينا بالمظاهر الخارجية لأشكال المعاصرة، والابتعاد عن التراث العربي والاستسلام إلى ثقافة غريبة لا دفء ولا حميمية فيها.

1- ما الخطوات التي يجب اتباعها لتستعيد اللغة العربية حيويتها وفاعليتها؟

....

....

2- كيف تتوقع أن يكون مفهوم الترجمة في عصر العولمة، كما تراه الكاتبة؟

....

....

إن أولى الخطوات التي لابدّ من اتباعها هي العودة باللغة إلى أصالتها والتركيـز علـى الأصول يقتضي الاعتناء بخصائص الألفاظ الغريبة من حيث الدقة الدلاليـة، علـى أن يكـون القرآن الكريم المصدر الرئيس في التعرف إلى استخدام اللفظ الصحيح، وإبعاد الخطأ واللحن عن كيان اللغة الذي يهدد بانهيارها، إذا فرّغت من خصائصها وميزاتها الذاتية، فنخرج باللغة عـن التحريف والتشويه للأصول التي نزل بها القرآن الكريم.

ومن الأمور التي تعيد للغة حيويتها إثبات فاعليتها كفاعلية الترجمة ووضع المصطلح. إنّ الترجمة تعني بالنسبة للمثقفين الاتصال بقدرات الإبداع والخلق، ولمس عمق التجربة الإنسانية، لا أن تنقل الظاهر والشكلي من الكتب فتشغلنا القشور وتهمل الحقيقة الجوهرية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

1- إذن –حسب اعتقادك– ما تضيف الترجمة الحقيقية إلى اللغة العربية؟

....

....

2- كيف وظف العرب الترجمة في خدمة اللغة العربية في العصور القديمة؟

....

....

فالترجمة الحقيقية تضيف إلى اللغة العربية المعاني الجديدة، وتغنيها بالدلالات، وتنقلها إلى مرحلة الإبداع والتأليف، وهذا ما شهده عصر الترجمة الذهبي في عصر المأمون، فكان بيت الحكمة موئلاً علمياً يرتاده المفكرون ويتسابق إلى الترجمة رجال فكر وعلم بلوروا اللغة الأجنبية وفاعلوها مع اللغة العربية الخصبة، فكانت لغتنا لغة فكر وعلم وأدب مغاير ومختلف وعظيم، كما أنّ لغتنا العربية اليوم تحتاج أكثر من أي وقت مضى إلى وضع مصطلحات علمية وفنية تتميز بالدقة والموضوعية، ويجب أن يكون المصطلح متفقاً عليه وموحداً في علومنا العربية ويدخل في آلية الخطاب العلمي.

ونحن اليوم أحوج ما نكون إلى مشروع عربي نهضوي شامل، لا يتجاهل ثقافة الآخر، بل يستمدُّ منه حافزاً للإبداع والتعبير عن ذات الأمة العربية، في التعامل مع الحضارة العالمية بانفتاح قائم على الثقة متجاوزاً الانغلاق أو الذوبان.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجزء الثاني

العَوْلَمَةُ

إنّ قَضيَّةَ العَوْلَمَةِ التي تَشْغُلُ المفكرين في المُجْتَمَعاتِ البَشَريةِ الحَديْثَةِ، لَيْسَتْ بجديدةٍ على الواقع الاجتماعيِّ الإنسانيِّ.

لَقَدْ شَهِدَ العالَمُ عَوْلَمَةً بَعْدَ فتوحاتِ الإسكندر، فتفاعَلَتْ الثقافاتُ في تلك الآونةِ مع الثقافةِ الهللينيةِ، وأعطَتْ العَوْلَمة أغْزَرَ حصادٍ فكريٍّ يَوْمَ تلقحَتْ الثقافاتُ القديمةُ بالفكرِ الإنسانيِّ إبّانَ الفتحِ العربيِّ الإسلاميِّ، فلم يُلْغِ الإسلامُ حضاراتِ الأممِ التي انتشرَتْ قِيَمُهُ ومبادؤهُ فيها، وإنّما طعّم هذه الحضاراتِ بتعاليمِ الشريعةِ السمحاءِ فاكتسب بعداً إنسانياً روحياً أكثرَ ملاءمة مع الواقع الجديدِ.

أمّا العَوْلَمةُ اليومَ، التي يُرَوِّجُون لها إعلامياً بقصدِ الهيمنة والسيطرةِ على أوجهِ الحياةِ المعاصرةِ، فهي نوعٌ من الاستعمارِ الفكريِّ، والاستبدادِ الروحيِّ، والإلغاءِ الوجوديِّ؛ فالعولمةُ اليومَ ترتدي أثوابَ الحضارةِ، ولكنها حضارةٌ مزيَّفةٌ، غايتُها إلغاءُ التفاعلِ الفكريِّ والثقافيِّ والإنسانيِّ والقضاءُ على الذواتِ القوميةِ والتي من دونِها يَحْدُثُ الانهيارُ الفكريُّ، وتتلاشى الحضاراتُ، فهي إذاً معركةُ اجتياحٍ تَسْقُطُ فيها الكائناتُ الضعيفةُ المستسلمةُ مِنْ غيرِ مُقَاوَمَةٍ.

إنّ الثقافة وحدَها قادِرَةٌ على الوقوفِ في وجهِ مخططاتِ العَوْلَمةِ السَّلْبِيَّةِ، فالتَّحَصُّنُ الثقافُي الذاتُّي لكل أمةٍ ضرورةٌ حتميةٌ يضمنُ بقاءَها بِقُدُراتِها الإبداعيَّةِ، والتَّحْصِينُ الثقافيُّ مرتبطٌ بقوةِ الفاعِلِيَّةِ اللُّغَوِّيَةِ للأمّةِ، وهذه الفاعليةُ لا تنفصلُ عن الأصالةِ والقدرةِ على التطوُّرِ والارتقاءِ، فقد أكّد ساطعُ الحُصَريُّ على عَلاقةِ اللغةِ بالكيانِ المعنويِّ للأمَّةِ، واعتبرها روحَ الأمةِ وحياتَها، ورأى في وَحْدَتِها أساسَ تكوينِ الأمَّةِ وبناءِ القَوْمِيَّةِ.

والأمّةُ العربيةُ، لم تَكُنْ لِتَبلُغَ ما بَلَغَتْهُ مِنْ عَظَمَةٍ فِكْريةٍ وعِلْميةٍ وثقافيةٍ لولا وجودُ لغةٍ حيةٍ قابلةٍ للتفاعُلِ، وقادرةٍ على التَّعبيرِ واستيعابِ أشكالِ الحضارةِ الجديدةِ، فهي حقيقةٌ وجوهرٌ أصيلٌ، وحقيقتُها تَتَجسَّدُ في قُدُراتِها على التفاعُلِ الذاتيِّ والتطورِ الداخليِّ، والتَّجُدُّدِ، والتعبيرِ عن حاجاتِ العَصْرِ، وهذهُ القدرةُ تتجلّى في تكيُّفِها مَعَ متطلباتِ الحياةِ المُتَجَدِّدَةِ لتعبّرَ عن نتاج العلم والفكرِ. إلاّ أن بَعْضَ المشككينَ يرفُضون اعتبارَ لُغَتِنا لُغَةَ تجديدٍ في محاولةٍ منهم لتشويهِ قُدْرتِها على مواكَبَةِ العلومِ، والتَّقَدُّمِ العلميِّ في العَصْرِ الحَدِيْثِ؛ لكنَّ التَّخَلُّفَ اللغويَّ عن مواكبةِ تطورِ العلومِ المعاصرةِ لا عِلاقة له باللغةِ، وإنما بالقَيِّمينَ على هذهِ اللغةِ؛ إن السّببَ الرئيسَ في

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

انهيارنا الثقافيِّ ناتجٌ عن شَغَفِ بَعْضِ مُفَكِّرينا بالمظاهرِ الخارجيةِ لأشكالِ المعاصَرَةِ، والابتعادِ عن التراثِ العربيِّ والاستسلامِ إلى ثقافةٍ غريبةٍ لا دِفْءَ ولا حَميْمَّية فيها.

إن أولى الخُطُواتِ التي لابدَّ من اتباعِها هي العودةُ باللُّغَةِ إلى أصَالَتِها والتركيزِ على الأصولِ يقتضي الاعتناءَ بخصائصِ الألفاظِ الغريبةِ من حيثُ الدقةُ الدلاليةُ، على أن يكونَ القرآنُ الكريمُ المصدرَ الرئيسَ في التعرُّفِ إلى استخدامِ اللفظِ الصحيحِ، وإبعادِ الخطأ واللَّحْنِ عن كيانِ اللغةِ الذي يهدد بانهيارِها، إذا فُرِّغَتْ من خصائِصِها وميزاتِها الذاتيةِ، فَنَخْرُجُ باللغةِ عن التحريفِ والتشويهِ للأصولِ التي نَزَلَ بها القرآنُ الكريمُ.

ومن الأمورِ التي تعيد للغةِ حَيَويَّتَها إثباتُ فاعليتِها كفاعليةِ التَّرْجَمَةِ ووضْعِ المُصْطَلَحِ. إنّ الترجمة تعني بالنسبةِ للمثقفين الاتصالَ بقُدُراتِ الإبداعِ والخَلْقِ، ولَمْسِ عُمْقِ التجربةِ الإنسانيةِ، لا أن تنْقلَ الظاهِرَ والشكلّي من الكُتُبِ فَتَشْغَلُنا القشورُ وتُهمِلُ الحقيقة الجَوْهَرية.

فالترجمةُ الحقيقيةُ تضيفُ إلى اللغةِ العربيةِ المعاني الجديدةَ، وتغنيها بالدّلالاتِ، وتنقُلُها إلى مرحلةِ الإبداعِ والتأليفِ، وهذا ما شَهِدَه عصرُ الترجمةِ الذهبيُّ في عَصْرِ المأمونِ، فكانَ بيتُ الحكمةِ موئِلاً عِلْمياً يرتادُهُ المفكّرون ويتسابَقُ إلى الترجمةِ رجالُ فِكْرٍ وعِلْمٍ بَلْوَرُوا اللغة الأجنبية وفاعَلُوها مع اللغةِ العربيةِ الخَصْبَةِ، فكانت لغتُنا لُغَةَ فكرٍ وعلمٍ وأدَبٍ مُغايرٍ ومُخْتَلِفٍ وعظيمٍ، كما أنَّ لغتَنا العربية اليومَ تحتاجُ أكْثَرَ من أيِّ وقتٍ مَضَى إلى وَضْعِ مصطلحاتٍ علميةٍ وفنيةٍ تتميَّزُ بالدقَّةِ والموضوعيَّةِ، ويجب أن يكونَ المُصْطَلَحُ متفقاً عليه وموحَّداً في علومِنا العربيَّةِ ويدخُلُ في آليةِ الخطابِ العلميِّ.

ونحنُ اليومَ أحْوَجُ ما نكونُ إلى مشروعٍ عربيٍّ نهضويٍّ شاملٍ، لا يتجاهَلُ ثقافَةَ الآخرِ، بل يستمدُّ منها حافزاً للإبداعِ والتعبيرِ عن ذاتِ الأمةِ العربيَةِ، في التعاملِ مع الحَضَارةِ العالميةِ بانفتاحٍ قائمٍ على الثِّقَةِ مُتَجَاوِزاً الانغِلاقَ أو الذَّوبانَ.

د. مها خير بك ناصر

مجلة الكاتب العربي (بتصرف)

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

7- استنتج المعلومة التي أغفلتها المؤلفة عند حديثها عن اللغة العربية.

......

8- هل كانت لغة النص قوية، دلل على ذلك؟

......

9- اذكر عبارة تدلل فيها على تحيز الكاتبة للغة العربية، مع التوضيح.

......

10- اذكر عبارة تدلل على عدم تحيز الكاتبة للغة العربية، مع التوضيح.

......

11- هل كانت أفكار النص شاملة لجوانب الموضوع؟

......

12- هنا مجموعة من العبارات تحمل أدلة، حدد قوة الدليل مع التعليل.

❖ أعطت العولمة أغزر حصاد فكري يوم تلقحت الثقافات القديمة بالفكر الإنساني إبّان الفتح العربي الإسلامي.

قوة الدليل.

التعليل.

❖ فلم يُلْغِ الإسلام حضارات الأمم التي انتشرت قيمُه ومبادؤه فيها، وإنّما طعّم هذه الحضارات بتعاليم الشريعة السمحاء فاكتسب بعداً إنسانياً روحياً أكثر ملاءمة مع الواقع الجديد.

قوة الدليل.

التعليل.

❖ العولمة اليوم ترتدي أثواب الحضارة، ولكنها حضارة مزيفة، غايتها إلغاء التفاعل الفكري والثقافي والإنساني.

قوة الدليل

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

التعليل.

......

❖ التحصن الثقافي الذاتي لكل أمة ضرورة حتمية يضمن بقاءها بقدراتها الإبداعية.

قوة الدليل

التعليل.

❖ الأمّة العربية، لم تكن لتبلغ ما بلغته من عظمة فكرية وعلمية وثقافية لولا وجود لغة حية قابلة للتفاعل، وقادرة على التعبير واستيعاب أشكال الحضارة الجديدة.

قوة الدليل.

التعليل.

❖ من الأمور التي تعيد للغة حيويتها إثبات فاعليتها كفاعلية الترجمة ووضع المصطلح.

قوة الدليل

التعليل.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملحق (د)

أسماء المحكمين

الرقم	الاسم	الرتبة العلمية/ الوظيفة	الجامعة أو مكان العمل
1	أ.د حمدان علي نصر	أستاذ مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة اليرموك
2	أ.د عبدالكريم ابوجاموس	أستاذ مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة اليرموك
3	د راتب عاشور	أستاذ مشارك في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة اليرموك
4	د. عبدالكريم الحداد	أستاذ مشارك في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	الجامعة الأردنية
5	د. عبد الرحمن الهاشمي	أستاذ مشارك في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة عمان العربية
6	د. محمد بني ياسين	أستاذ مشارك في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة البلقاء التطبيقية
7	د. أديب حمادنة	أستاذ مشارك في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة آل البيت
8	د. آمنة الحايك	أستاذ مشارك في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة آل البيت
9	د. إبراهيم العموش	دكتوراه في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	محاضر في أكاديمية العرب
10	د. فتحي شديفات	دكتوراه في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	مشرف تربوي/ قصبة المفرق
11	علي محمد القرني	ماجستير مناهج لغة عربية	مشرف تربوي/ القريات
12	خالد لافي الأحمدي	ماجستير مناهج لغة عربية	مشرف تربوي/ القريات
13	عايض صالح الغامدي	معلم لغة عربية	القريات
14	فهد سعد الحربي	معلم لغة عربية	القريات
15	أيمن إبراهيم الحربي	معلم لغة عربية	القريات

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملحق (هـــ)

كتاب تسهيل مهمة

الجامعة الأردنية
50
2012-1962
THE UNIVERSITY OF JORDAN

رئاســـــة الجامعـــــة
University Administration

الرقـــــم: ١١/١/٨ / ٢٥٠٤
الرقم الآلي: ١٠٦٩٤٨
الموافـــق: ٢٠/٧/٢٠١١م

سعادة الملحق الثقافي لسفارة المملكة العربية السعودية في الأردن

الموضوع:- تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

فأرجو إعلامكم بأن الطالب " عبدالله بن حمود بن محمد الجهني " من طلبة برنامج دكتوراه المناهج والتدريس في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية يقوم بإعداد أطروحة بعنوان : -

" أثر برنامج تعليمي قائم على التفكير الاستراتيجي في تنمية مهارتي الاستماع والقراءة الاستراتيجية في اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية "

ويحتاج إلى تطبيق أداة دراسته على طلبة المرحلة الثانوية في المدارس بمحافظة القريات في المملكة العربية السعودية .

وأرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه، علماً بأن المشرف على رسالته هو الأستاذ الدكتور " أمين بدر الكخن " .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

/رئيس الجامعة

نائب الرئيس لشؤون الكليات و المعاهد الإنسانية

الأستاذ الدكتور بشير الزعبي

لمى ب.ا

هاتف- ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١١٢٠ فاكس- ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel.: (962-6)5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6)5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ROYAL EMBASSY OF SAUDI ARABIA
CULTURAL MISSION
AMMAN

سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية
عمان

سعادة مدير إدارة التربية والتعليم بمحافظة القريات المحترم

السلام عليكم ورحمة الله بركاته...وبعد:

إشارة لخطاب سعادة وكيل الوزارة للشؤون التعليمية المكلف رقم ٩٥٤٢٠ الوارد إلينا بتاريخ ١٤٣٢/٩/٢هـ (المرفق صورته) والمتضمن الموافقة على تسهيل مهمة الطالب / **عبد الله حمود محمد الجهني**، الملتحق بالجامعة **الأردنية** في تخصص **المناهج والتدريس** لمرحلة **الدكتوراه** في إجراء بحث ميداني وجمع معلومات تتعلق ببحثه لرسالة الدكتوراه التي هي بعنوان **(أثر برنامج تعليمي قائم على التفكير الاستراتيجي في تنمية مهارتي الاستماع والقراءة الإستراتيجية في اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية).**

نأمل التلطف بالنظر في امكانية تسهيل مهمة المذكور وموافاتنا بموافقتكم على ذلك.

ولسعادتكم تحياتي وتقديري،،،

الملحق الثقافي السعودي في الأردن

د. علي بن عبدالله بردي الزهراني

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
٢٨٠
إدارة التربية والتعليم بمحافظة القريات

قسم التخطيط والتطوير

وزارة التربية والتعليم
MINISTRY OF EDUCATION

الرقم : ٢٢١٩٢٨٦٦٩
التاريخ : ٤/١٢/١٤٣٤هـ
المشفوعات : /

بشأن: إجراء بحث

تعميم للمدارس الثانوية بنين

المكرم مدير ثانوية   المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

نفيدكم بأنه تقدم لنا الباحث / عبد الله بن حمود الجهني والذي يرغب في تسهيل مهمته في إجراء بحث بعنوان(**اثر برنامج تعليمي قائم على التفكير الاستراتيجي في تنمية مهارتي الاستماع والقراءة الإستراتيجية في اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية**) وهو احد طلاب الدراسات العليا مرحلة الدكتوراه والذي يدرس بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية في الجامعة الأردنية لذا نأمل منكم التعاون مع الباحث في إجراء بحثه شاكرين تعاونكم

وتقبلوا خالص تحياتي وتقديري ،،،،،،،،

مدير التربية والتعليم

سالم بن محمد الدوسري

ص /لقسم التخطيط والتطوير
ص/ للصادر العام

http://www.qedu.gov.sa — ٠٤٦٤٣٣٠٢٧ — ٠٤٦٤٣٣٠٢٦ — ٠٤٦٤٣٣٠٢٥ — ٠٤٦٤٣٣٠٢٤ سنترال

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

THE EFFECT OF AN EDUCATIONAL PROGRAM BASED ON STRATEGIC THINKING IN DEVELOPING LISTENING AND STRATEGIC READING SKILLS IN ARABIC LANGUAGE FOR THE SECONDARY STAGE STUDENTS IN THE KINGDOM OF SAUDI ARABIA

By

Abdulla Hmoud Al- Juhni

Supervisor

Dr. Amin Badr Al-Khakhen, Prof.

ABSTRACT

This study aimed to detect the impact of an educational program based on strategic thinking in the development of my listening and reading skills strategy among students in first grade secondary in the province Qurayyat. To achieve the objectives of the study, was preparing an educational program, and two tests, one for listening, and consists of two parts: the first part, and contains a tenth question, the kind of multiple-choice, and the second part contains six questions on the same text, the kind of structural short, and the second test of the reading strategy , and may be of two parts: the first part, containing twelve questions, short type, structural, and Part II contains six questions on the text, but the sixth question the fork to six parts, has been allocated for the test period (45) minutes.

The members of the study (60) students from the first grade secondary, were distributed in two groups officer, and a pilot each 30 students, were used ANOVA accompanying; analysis of the study data. The results of the study showed that the tutorial was a statistically significant effect, in the education of my listening and reading skills strategy for the first year secondary students in the province Qurayyat.

The study recommended a set of recommendations relevant to the results of the questions.

Key words: education program, strategic thinking, listening, reading strategy.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit